

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONSTRUCTION DU SENS DE LA MALTRAITANCE DE L'ENFANT
DANS LA RELATION D'AIDE AVEC LES PARENTS IMMIGRANTS SELON
LES INTERVENANTS SOCIAUX DU CENTRE JEUNESSE DE MONTRÉAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR
ELEONORA OLARU

AOÛT 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

L'intérêt pour la protection de l'enfance a constamment donné une orientation particulière à mon cheminement académique et professionnel. Les travaux de recherche et le choix de cours lors des études universitaires ont été principalement guidés par cette préoccupation. De même, mes multiples implications en tant que bénévole et professionnelle ont suivi cette direction. Quelques exemples de projets de bénévolat réalisés pendant cette période peuvent illustrer l'intérêt particulier porté au domaine de l'enfance : la promotion des droits de l'enfant dans leur communauté, l'éducation d'égal à égal comme outil de mobilisation des jeunes, la prévention de la transmission du VIH à l'aide de pratiques de théâtre social ainsi que le développement de saines habitudes de vie chez les jeunes placés dans des institutions résidentielles.

La problématique de la délinquance juvénile a également suscité ma curiosité. Dans une optique de renouvellement des pratiques dans le domaine de la justice juvénile, je me suis aussi impliquée dans des activités de promotion des alternatives à la justice pénale, soit à travers les formes de justice restaurative. La médiation en causes pénales a été une de mes activités préférées qui cumulait des éléments réformateurs pour le système de justice de la Moldavie, dans un esprit de respect des droits de l'enfant. L'activité au sein du Ministère de la Protection sociale de la famille et de l'enfance (en Moldavie) m'a permis de bâtir une vision d'ensemble du système de la protection. Cette expérience a pu alimenter ma réflexion sur les rapports qui peuvent s'établir entre le contexte socio-politico-économique, les représentations de l'enfance et le respect des droits de l'enfant.

Suite à mon établissement au Québec, l'intérêt pour la protection de l'enfance se confirme encore une fois. Cette fois, mes interrogations portent sur la dimension de la diversité ethnoculturelle dans l'intervention sociale avec les jeunes et leur famille. Dans un contexte de stage de propédeutique pour la maîtrise réalisé au Centre jeunesse de Montréal, j'ai pu formuler mon désir implicite d'apprendre davantage sur l'intervention auprès des jeunes issus de familles immigrantes. De cette manière, l'idée de mener une recherche portant sur le sens de la maltraitance dans la relation d'aide en contexte de protection de l'enfance a pris forme dans mon esprit. Ce mémoire présente l'analyse des narratifs des intervenants de la protection de l'enfance sur la relation d'aide avec les parents immigrants signalés pour motifs d'abus physiques et ou de mauvais traitements psychologiques.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au soutien et à la participation de nombreux acteurs rencontrés au cours de cette aventure. D'abord, j'exprime ma reconnaissance envers les intervenants qui ont répondu à mon appel. L'expérience transposée en mots par ceux-ci est d'une valeur inestimable pour cette démarche exploratoire. Je remercie aussi les deux parents qui ont exprimé le désir de partager leur expérience d'intervention et de vie familiale en contexte migratoire. Je voudrais les féliciter pour leur audace et leur énorme travail en vue d'offrir un meilleur avenir à leurs enfants. Cependant, je suis désolée de ne pas pouvoir mettre en valeur leurs paroles dans le cadre de ce mémoire. J'adresse mes remerciements à madame Rossitza Nikolova, conseillère à la programmation et à la recherche au CJM-IU, qui a agi comme guide pour la démarche d'approbation éthique et de recrutement des participants. J'exprime toute ma gratitude aux équipes et à la Direction des services enfance du CJM-IU qui m'ont accueillie et qui ont rendu possible le déroulement du recrutement des participants. Je remercie également ma superviseuse de stage de propédeutique et son équipe qui m'ont offert généreusement l'occasion d'apprendre et de découvrir la vertu de contribuer à la construction d'une « meilleure » réalité pour les enfants ayant reçu un signalement.

Pour sa générosité, sa disponibilité, ses précieux conseils et son excellente pédagogie, je remercie vivement ma directrice de recherche, Anne-Marie Piché, professeure à l'École de travail social de l'UQAM. Elle a su me guider et me soutenir dans un cheminement rempli d'inconnus et de défis pour aboutir à un processus d'apprentissage valorisant et stimulant.

Je remercie particulièrement le corps professoral de l'École de travail social de l'UQAM. Chaque cours suivi dans le cadre du programme de propédeutique et de

maîtrise a contribué à l'enrichissement de mon bagage de connaissances et au développement des compétences nécessaires à la réalisation de cette recherche.

Comme les études de maîtrise exigent un niveau élevé de concentration et d'implication, je veux remercier ma famille et mes amis, d'ici et d'ailleurs, pour leur soutien, leurs encouragements, leur patience et leur confiance.

Le soutien financier du Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants (GRAVE) représente un geste de soutien et d'encouragement. Je remercie enfin les membres de l'ancien GRAVE pour cette contribution financière et aussi pour les séminaires et les colloques qui ont alimenté mes réflexions.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La protection de l'enfance au Québec.....	6
1.1.1 La protection de l'enfance : une notion en évolution.....	6
1.1.2 La Loi sur la protection de la jeunesse	8
1.1.3 Le Directeur de la protection de la jeunesse	10
1.1.4 La Convention internationale relative aux droits de l'enfant.....	10
1.1.5 Le contexte d'aide et de contrôle	11
1.2 La violence faite à l'endroit de l'enfant	13
1.2.1 La réalité complexe de la violence	14
1.2.2 La violence à l'endroit de l'enfant comme construction sociale.....	17

1.3 La parentalité en contexte migratoire et ses enjeux	20
1.3.1 Les ancrages culturels de la parentalité.....	20
1.3.2 Les enjeux économique, politique et éthique des familles d'immigration récente	24
1.4 Vers une intervention culturellement sensible	27
1.4.1 La pertinence sociale et scientifique de la recherche	30
1.4.2 Les questions et les objectifs de la recherche.....	31
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	34
2.1 Le constructionnisme social dans un paradigme de la complexité	34
2.2 L'intervention interculturelle	39
2.3 Les conditions de possibilité du dialogue de Malherbe (2007)	47
2.4 Les abus physiques et les mauvais traitements psychologiques	51
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	55
3.1 La méthodologie qualitative.....	55
3.2 La méthodologie de la théorisation enracinée.....	56
3.3 La population à l'étude et l'échantillon	57
3.4 La méthode et les instruments de collecte des données.....	59

3.5 Les considérations éthiques	64
CHAPITRE IV	
ANALYSE ET DISCUSSION.....	67
4.1 Quelle posture pour apprivoiser l'Altérité ?	68
4.1.1 Le discours culturaliste.....	69
4.1.2 Le discours légaliste-fonctionnaliste.....	83
4.1.3 Le discours constructiviste.....	93
4.1.4 La perspective des droits de l'enfant.....	98
4.2 Une construction commune du sens de la relation d'aide possible?.....	109
4.2.1 Reconnaître la présence de l'autre	110
4.2.2 Reconnaître la différence de l'autre	119
4.2.3 Reconnaître l'équivalence de l'autre.....	124
4.3 Une responsabilité individuelle et/ou collective pour le bien-être de l'enfant ?.....	130
CONCLUSION	141
Limites et portée de l'étude.....	148
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (INTERVENANT SOCIAL).....	152
APPENDICE B	
CERTIFICAT ÉTHIQUE POUR LA RECHERCHE, CJM-IU	158

APPENDICE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE POUR LA RECHERCHE, FSH-UQAM.....	160
---	-----

APPENDICE D

GRILLE D'ENTREVUE (INTERVENANT SOCIAL).....	161
---	-----

BIBLIOGRAPHIE	165
---------------------	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Données sociodémographiques des intervenants sociaux.....	58

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACJQ	Association des Centres jeunesse du Québec
CER	Comité d'éthique de la recherche
CJ	Centre jeunesse
CJM-IU	Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire
CRDE	Convention relative aux droits de l'enfant
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
LPJ	Loi sur la protection de la jeunesse
LSJPA	Loi sur le système de justice pénale pour adolescents
EPTC	Énoncé de politique des trois Conseils
LSSSS	Loi sur les services de santé et les services sociaux
MTE	Méthodologie de la théorisation enracinée
MSSS	Ministère de la santé et des services sociaux
OMS	Organisation mondiale de la santé
OTSTCFQ	Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'intervention sociale en contexte de diversité ethnoculturelle entraîne de nombreux défis et difficultés. D'emblée, il est expressément reconnu qu'il faut développer des pratiques sociales adaptées aux besoins des jeunes et de leur famille en vue d'assurer le respect des droits et de l'intérêt de l'enfant. La prise en compte de la diversité ethnoculturelle s'incorpore dans un travail plus large de négociation du sens des actions sociales dans un contexte complexe. Le sens de la maltraitance et de la relation d'aide se produit dans les interactions qui se déroulent entre le parent et l'intervenant, ainsi qu'entre les acteurs visés et leur contexte. Un travail de déconstruction du sens de la maltraitance et de compréhension mutuelle doit faire prélude à une relation d'aide permettant la subjectivation de la personne. Cette étude cherche à comprendre comment se construit le sens de la maltraitance dans la relation d'aide avec les parents immigrants du point de vue des intervenants sociaux de la protection de la jeunesse. Sept entrevues, réalisées avec des intervenants sociaux du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU), ont été analysées. L'analyse et la discussion sur la maltraitance de l'enfant dans les familles immigrantes et de la coconstruction du sens de la relation d'aide (sous l'angle des conditions d'établissement d'un rapport dialogique) ont été menées autour des discours des intervenants rencontrés. Le partage des responsabilités (individu/famille et communauté/institutions de protection) pour assumer le bien-être de l'enfant a aussi été dégagé dans les thématiques d'analyse. La démarche d'analyse et de discussion permet de constater que des filtres, culturel et légal, sont appliqués par les intervenants rencontrés pour définir le problème de la maltraitance en contexte de diversité ethnoculturelle. Des éléments d'un discours constructiviste portent sur la prise en compte de la réalité de l'Autre dans la définition du problème et des moyens d'intervention. La perspective des droits de l'enfant représente une autre occasion de confrontation lorsque la logique dichotomique est mise de l'avant. Toutefois, la recherche des bases communes et du dialogue dans ce contexte sont des voies soulevées pour concilier les réalités, à première vue divergentes. L'établissement d'une relation intersubjective de reconnaissance réciproque a été décortiqué sous l'angle des conditions de possibilité du dialogue de Malherbe (présence, différence et équivalence) dans la partie portant sur la coconstruction du sens de la relation d'aide. La notion de responsabilité est ici transversale. La protection de l'enfant relève alors des responsabilités individuelle et collective qui doivent être pensées en complémentarité.

Mots-clés : Protection de l'enfance, maltraitance, intervention interculturelle, relation d'aide, familles immigrantes, travail social, droits de l'enfant

INTRODUCTION

La mission institutionnelle et sociale de la protection de la jeunesse est d'assurer un milieu de vie sain et propice au développement de l'enfant. Dans un contexte de diversité ethnoculturelle, plusieurs représentations de l'enfance, de l'intérêt, des droits et des besoins se côtoient, interagissent et s'affrontent. Aborder le sujet relativement à l'exercice de la parentalité en contexte migratoire et de la violence à l'endroit de l'enfant exige un travail de fond au niveau du sens attribué à ces situations. Le sens de la maltraitance de l'enfant est susceptible de se construire à travers des processus de réflexion et d'appropriation des référents culturels et sociaux au niveau subjectif de la personne. De même, ce sens peut être modulé à travers les interactions sociales avec différents systèmes entourant la famille immigrante. Également, des conditions structurelles peuvent s'ajouter à l'ensemble des facteurs qui incitent à des comportements parentaux violents. Ainsi, l'intervention sociale en contexte de protection de l'enfance, avec des parents immigrants signalés pour des motifs de mauvais traitements, représente une tâche ardue. Comprendre la complexité et la dynamique de la réalité des parents immigrants en vue de trouver des solutions adaptées et efficaces pour leur situation représente avant tout à un travail de réflexion sur et dans l'action de l'intervenant social. La responsabilité institutionnelle pour la protection de l'enfant en situation de compromission est doublée par le souci de prendre en compte le facteur culturel. Le développement d'une pratique culturellement sensible pourrait contribuer à éviter les torts provoqués par une éventuelle intervention étatique sur l'enfant et sa famille.

La désignation famille immigrante est utilisée simplement pour cibler certaines caractéristiques susceptibles d'entraîner des actions spécifiques en intervention. Toutefois, elle ne représente pas une catégorie homogène. À l'intérieur de ce groupe conventionnellement désigné, chaque famille est unique et s'adapte à sa façon au

contexte postmigratoire. Les facteurs à considérer pour comprendre l'origine de la maltraitance de l'enfant à l'intérieur de ce groupe peuvent être aussi différents que si la comparaison se faisait entre une famille d'origine autre que québécoise et une famille Québécoise de souche. Ainsi, cette étude s'intéresse à l'expérience d'intervention auprès des familles issues de l'immigration, telle que perçue et racontée par les intervenants interviewés. Cette expérience s'inscrit inévitablement dans un contexte temporel et spatial. L'intérêt de recherche se focalise autour de ce qui distingue ou relie les histoires racontées par les sujets, tout en essayant de les contextualiser.

La confrontation des narratifs des intervenants aux éléments théoriques qui appuient le cadre conceptuel a aidé à mettre des mots sur les expériences relatées par ces acteurs. L'interprétation des résultats de recherche n'a pas suivi une logique de vérification ou de validation d'une théorie quelconque. Au contraire, j'ai voulu enrichir le dialogue entre la théorie et la pratique. Les propos des intervenants, qui portent sur leurs certitudes, leurs doutes et leurs questionnements émergents dans la pratique, inspirent la lecture et l'interrogation de la théorie. Comme la pensée complexe et l'approche interculturelle représentent les guides théoriques de cette démarche, j'ai cherché à comparer les expériences d'intervention avec les éléments constitutifs de l'approche interculturelle.

Ainsi, le but de cette recherche est de comprendre comment se construit le sens de la maltraitance de l'enfant dans les familles immigrantes à travers la relation d'aide, selon le discours des intervenants sociaux¹ de la protection de l'enfance sur leur pratique. Elle s'inscrit dans le champ disciplinaire du travail social, car elle soulève la question de la maltraitance de l'enfant dans une optique de collectivisation du problème social. Aussi, la violence à l'endroit de l'enfant est scrutée dans le contexte

¹ Au cours du déroulement de la recherche, la notion d'intervenant social a substitué celle de travailleur social en vue d'ouvrir les possibilités de recruter les professionnels de la protection de la jeunesse qui accomplissent les mêmes rôles et fonctions lors de l'application des mesures.

institutionnel et social plus large, à savoir celui de la diversité ethnoculturelle. Cela précise le souci de prendre en compte les éléments du contexte du problème et la conjugaison singulière de ces facteurs avec d'autres facteurs individuels, familiaux et communautaires. Dans le contexte de la protection de l'enfance, la pratique sociale est balisée par un cadre légal qui est à la fois le guide de la démarche d'intervention sociale et une contrainte à l'établissement d'une relation d'aide égalitaire.

Dans les chapitres qui suivent, je présente la problématique de recherche, le cadre théorique, les dispositions méthodologiques, l'analyse et la discussion sur les résultats. Enfin, dans la conclusion je reviens sur les principaux constats soulevés par cette étude et ses implications.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La protection de l'enfance dans un contexte de diversité ethnoculturelle pose un défi supplémentaire, celui de la recherche du sens de la maltraitance de l'enfant chez les parents immigrants à travers la relation d'aide. L'objet d'intervention dans le cadre de cette étude, la violence faite à l'endroit de l'enfant en contexte de diversité ethnoculturelle, peut constituer une zone de tension et de confrontation de plusieurs sens attribués par le parent et l'intervenant aux comportements parentaux signalés. Comme la définition de la violence peut varier selon le contexte social et historique d'émergence, il faut prendre en compte le processus de construction de ce phénomène. Ce qui est considéré comme violent au Québec n'est pas nécessairement évalué de la même manière ailleurs, surtout dans les pays non occidentaux. Au Québec, la violence faite à l'endroit de l'enfant est un phénomène réprouvé socialement et légalement. Plusieurs conditions et référents peuvent façonner les réactions sociales aux comportements considérés comme violents, soit l'appropriation des savoirs issus de la recherche et de l'expérience clinique avec les enfants et les familles, le recours à des normes et des valeurs ainsi que l'évolution des droits de l'homme, les manifestations macrosystémiques des agressions, le concept de pouvoir, la victimisation de l'enfant ainsi que les agressions indirectes et par omission (Chamberland, 2003). Un système de détection et de prise en charge des situations d'abus de l'enfant a conséquemment été mis en place avec la Loi sur la protection de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 1979). Dans les sociétés dites traditionnelles, la protection de l'enfant relève plutôt des solidarités familiales et intracommunautaires, tandis que l'État intervient le plus souvent dans des cas extrêmes présentant un danger pour la vie de l'enfant.

Le bagage culturel du pays d'origine et les défis reliés au parcours migratoire peuvent amener les parents à vivre une expérience froissante lorsque la protection de la jeunesse traverse les frontières de la sphère familiale pour sanctionner des comportements parentaux inacceptables en contexte postmigratoire. L'intervenant de la protection de la jeunesse, dont le mandat se dessine à la jonction des disciplines sociales et judiciaires, doit trouver le juste équilibre entre son objectif d'aider la famille et celui d'encadrer, à travers des dispositifs judiciaires, les situations où la compromission de l'enfant perdure. L'implication du tribunal peut avoir des effets négatifs sur la famille. Pour certaines familles immigrantes, cela signifie une reprise de l'autorité parentale par l'institution, la honte, l'exclusion de la communauté d'origine et même le rejet de l'enfant qui serait considéré comme coupable de cette situation. L'établissement de la relation d'aide en contexte d'autorité représente alors une mission complexe et délicate.

En contexte de protection de l'enfance, l'intervenant doit, le plus souvent, relever le défi d'aider la famille immigrante à surmonter les difficultés d'adaptation dans son nouveau contexte de vie. La négociation du sens de la maltraitance de l'enfant s'impose alors comme une responsabilité et comme une condition à l'établissement d'une relation d'aide avec la famille. Outre la négociation du sens, la complexité de la situation de l'immigrant doit être prise en compte. Les difficultés occasionnées par les conditions structurelles (pauvreté, sans emploi) ainsi que les crises traversées par le système familial et celles qui l'entourent peuvent inciter le parent à recourir à la violence. Le travail intersubjectif doit alors être doublé par une lecture plus large qui se prête à la complexité de la situation de l'immigrant afin d'identifier des avenues valables selon les besoins de la famille et de l'enfant. La protection de l'enfance en contexte de diversité ethnoculturelle doit ainsi répondre à l'exigence de l'adaptation culturelle des pratiques sociales.

Ce chapitre porte sur la protection de l'enfance au Québec, la violence faite à l'endroit de l'enfant, les pratiques parentales et ses enjeux, ainsi que sur les pratiques culturellement adaptées.

1.1 La protection de l'enfance au Québec

La notion de protection de l'enfance a connu une évolution qui s'inscrit dans un contexte social et une période historique marqués par des mouvements et des processus particuliers. Avant le 20^e siècle, l'enfant ne représentait pas un sujet de préoccupation publique. C'est au cours du 20^e siècle que l'intérêt pour la notion de l'enfance et de ses besoins se concrétise progressivement jusqu'à la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit. La Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ) marque la tournure historique lorsque l'État s'octroie le droit d'intervenir dans la sphère familiale pour protéger l'intérêt de l'enfant. Au sens de cette loi, le Directeur de la protection de la jeunesse se voit confier le mandat de protéger les enfants. Sur le plan international, la Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE) (UNICEF, 1989) représente un document juridique qui résume tous les droits de l'homme visant spécifiquement les enfants. Dans le contexte de la protection de l'enfance au Québec, la pratique sociojudiciaire est confrontée aux différents défis et difficultés. Bâtir une relation d'aide dans un contexte d'autorité soulève des interrogations et des réflexions multiples. Dans la section qui suit, les sujets mentionnés ci-haut seront développés en vue d'éclairer le contexte d'émergence de la problématique de cette étude.

1.1.1 La protection de l'enfance : une notion en évolution

La signification de la notion de protection de l'enfance, telle que définie aujourd'hui au Québec, n'est pas une donnée, c'est le fruit d'un progrès social étendu sur plus d'un siècle (Joyal, 1994). L'évolution de cette notion est en lien étroit avec les représentations de l'enfance et de ses besoins. C'est depuis le 19^e siècle que des

auteurs, comme Rousseau et Freud, commencent à s'intéresser à l'enfance et à la particularité de cette période (Lambert, 2013). Au début, la notion de « puissance paternelle » reflétait les rapports familiaux et sociaux d'insertion de l'enfant comme « petit être mal identifié dans la masse humaine » (Durant-Brault, 1999, cité dans Lambert, 2013, p. 22). Les conduites acceptables, du côté des enfants et des parents, sont régies par la famille élargie, le voisinage et l'autorité religieuse. À cette époque, l'État n'intervenait que pour suppléer à la famille (en cas de décès ou d'abandon) et pour redresser l'enfant (*ibid.*).

Une plus grande compassion à l'égard de l'enfant commence à émerger au début du 20^e siècle, quand l'État prend en charge les enfants « en besoin », « battus ou traités cruellement par leurs parents » et exploités. Certains comportements parentaux commencent à être réprouvés. La première moitié du 20^e siècle est marquée par l'expression d'une volonté « de responsabiliser les pouvoirs publics en ce qui a trait au bien-être de l'enfant » (Joyal, 1994, p. 248). Par la mise en place des sociétés laïques de protection, l'État autorise pour la première fois le droit d'intervenir dans la vie privée de l'enfant et de sa famille dans les années quarante. En 1977, la notion d'autorité parentale et la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit à part entière, au sens de la Loi sur la protection de la jeunesse, confirment les nouvelles visions, valeurs et fondements des projets de société de l'époque. Cette tournure est aussi accompagnée par la préoccupation « d'intégrer » l'enfant dans les débats qui le concernent (Joyal, 1994). Avec la légitimation de l'ingérence de l'État dans les rapports parent-enfant, on assiste à une judiciarisation croissante de la protection de l'enfance faisant jadis l'objet des solidarités intrafamiliales et communautaires (Cyr, 2004; Lambert, 2013; Potvin, 2004). Même si, à l'origine, la Loi a adopté une approche visant la « déjudiciarisation » de la protection de la jeunesse pour privilégier « l'instance sociale », on constate que l'autorité judiciaire est de plus en plus interpellée par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Pourtant, il faut « revenir à une utilisation judicieuse du tribunal de la jeunesse » pour « rétablir un

climat de respect et une complémentarité entre l'autorité sociale et l'autorité judiciaire », comme le déclare Potvin (2004, p. 7).

Les préoccupations les plus récentes tournent autour de la participation de la famille dans la prise de décision qui la concerne et du développement de son pouvoir d'agir. Aussi, dans un contexte de valorisation croissante des droits et des libertés individuelles et d'effritement des liens sociaux, la protection de l'enfance en tant que responsabilité collective (des parents, de la communauté et de l'État) reste à se concrétiser, tant au niveau de sa compréhension que de sa mise en œuvre (Lambert, 2013). La Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ) est donc celle qui module principalement la perspective dominante des besoins, des droits et de la protection de l'enfance.

1.1.2 La Loi sur la protection de la jeunesse

La Loi sur la protection de la jeunesse, adoptée en 1977 et mise en application en 1979 (modifiée par la Loi 125 adoptée par l'Assemblée nationale en 2006 et entrée en vigueur en juillet 2007), représente le fruit de l'évolution des représentations, des recherches et des pratiques en ce qui a trait à l'enfant en difficulté (Belony, 2007). Ainsi, la LPJ puise sa légitimité dans l'univers des valeurs socialement partagées relativement à ce qui est acceptable ou non en matière de socialisation de l'enfant, tout en le reconnaissant dorénavant comme sujet de droit à part entière et en rappelant aux parents « fautifs » les interdits de la société québécoise (Labonté, 2010; Sheriff, 2000). La LPJ a aussi établi les « contours juridiques qui ont considérablement balisé les interventions sociales auprès des enfants et des familles » au Québec (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, OTSTCFQ, 2009, p. 4). En tant que loi d'exception, elle permet à l'État d'intervenir légitimement dans la vie privée des familles en vue de protéger l'enfant. L'intervention cherche à mettre fin à la situation de compromission de la sécurité ou du développement de

l'enfant (Belony, 2007) et à mettre en place des moyens pour prévenir la récurrence des situations de compromission (OTSTCFQ, 2009).

Le cheminement d'un enfant signalé au Centre jeunesse comprend sept étapes possibles : réception et traitement du signalement, évaluation de la situation, orientation et choix des mesures de protection, mise en place des mesures de protection, révision de la situation, fin de l'intervention et liaison avec les ressources d'aide. Plusieurs principes sont susceptibles de guider le processus décisionnel à chaque étape de l'intervention : l'intérêt de l'enfant et le respect de ses droits; la primauté de la responsabilité parentale; le maintien de l'enfant dans son milieu familial; la prévention et la participation de la communauté; une intervention d'autorité respectueuse des personnes et de leurs droits; une intervention diligente; une intervention qui prend en considération les caractéristiques des communautés culturelles et des communautés autochtones. Les recommandations pour la nouvelle loi de 2007 ont trait à la continuité des soins et à la stabilité des liens et des conditions de vie de l'enfant, au projet de vie permanent pour chaque enfant placé et à l'utilisation des approches consensuelles dans l'intervention (Ministère de la Santé et des Services sociaux, MSSS, 2004). Le rapport du comité d'experts sur la révision de la LPJ interprète de façon plus opérationnelle le sens de ces principes (*ibid.*). Le comité insiste entre autres sur le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant comme « fondement même de la loi » (MSSS, 2004, p. 24), sur la primauté de l'autorité parentale et l'importance « d'agir ensemble » (MSSS, 2004, p. 26) et sur l'importance des approches favorisant la négociation, la médiation, la contribution véritable des jeunes et des familles à toutes les étapes décisionnelles et à une meilleure prise en compte des forces et des ressources de la famille (MSSS, 2004).

D'autres lois complètent le cadre légal de la protection de l'enfance au Québec : la Loi sur les services de santé et des services sociaux (Gouvernement du Québec, 1971)

et celle sur le système de justice pénale pour adolescents (Gouvernement du Canada, 2003).

1.1.3 Le Directeur de la protection de la jeunesse

La LPJ a confié le mandat de protéger les enfants mineurs au directeur de la protection de la jeunesse. Au Québec, 19 directeurs exercent cette ligne d'autorité en s'assurant que la sécurité et le développement de l'enfant ne sont pas compromis. La DPJ est constituée du personnel administratif et des personnes autorisées qui œuvrent au nom du directeur. Les personnes autorisées ont la responsabilité de « déterminer la recevabilité du signalement et de décider si la sécurité ou le développement de l'enfant sont compromis » (Belony, 2008, p. 5), l'orientation vers les services appropriés et la révision de la situation. Le Centre jeunesse (CJ), c'est l'établissement qui gère un centre de protection de l'enfance et de la jeunesse, conformément à la Loi sur les services de santé et les services sociaux, tandis que la DPJ est une unité administrative qui s'insère au sein du Centre jeunesse (Gouvernement du Québec, 2010).

1.1.4 La Convention internationale relative aux droits de l'enfant

La Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE) réunit un ensemble de « normes et d'obligations universellement acceptées et non négociables » (UNICEF, 1989). C'est un instrument juridique international qui englobe tous les droits de l'homme (civils, culturels, économiques, politiques et sociaux) dans un document qui vise spécifiquement les enfants, parce qu'ils ont aussi besoin d'une protection et d'une assistance spéciale. Adoptée le 20 novembre 1989, la CRDE est à la fois un acte de reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit, ainsi que du besoin de lui assurer un cadre protecteur et une assistance particulière adaptée à ses caractéristiques.

Les principes fondamentaux de la Convention sont la non-discrimination, la priorité donnée à l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit de vivre, de survivre et de se développer et le respect des opinions de l'enfant. Les 54 articles comprennent les droits suivants : droit à la survie, droit de se développer dans toute la mesure du possible, droit d'être protégé contre les influences nocives, les mauvais traitements et l'exploitation et de participer à part entière à la vie familiale, culturelle et sociale (ONU, 1989).

Le Canada a ratifié la Convention en décembre 1991. En acceptant d'honorer les obligations énoncées par ce document, il s'engage à mettre en œuvre des politiques qui tiennent compte de l'intérêt supérieur de l'enfant et à défendre l'ensemble de ses droits universellement reconnus en tant que droits fondamentaux de la personne.

1.1.5 Le contexte d'aide et de contrôle

La protection de l'enfance est, par définition, sociojudiciaire et se réalise à travers le chevauchement des rôles d'aide, de contrôle et de surveillance joués par les intervenants sociaux du système de la protection (Lambert, 2013). Autrement dit, la protection cherche à établir « un équilibre précaire » entre « les offres d'aide et de soutien » versus « les menaces de punition » (Tourigny, Trocmé, Hélie et Larivée, 2006). Deux régimes sont possibles lors de l'intervention de la DPJ comme suite au signalement volontaire et judiciaire. Le premier est possible seulement si les parents reconnaissent la situation de compromission et s'ils sont aptes à réaliser les mesures « proposées ». En signant les mesures volontaires, un « contrat » qui précise la situation, les objectifs et les mesures à mettre en œuvre, le parent consent à cette « aide négociée » qui semble s'opposer à l'aide contrainte. Mais ces mesures « volontaires » peuvent souvent mystifier l'enjeu de la contrainte exercée par l'établissement pour qu'ils acceptent l'aide « que l'instance veut qu'ils veuillent » (Cyr, 2004). Le régime judiciaire implique le recours au tribunal pour forcer la

famille à s'impliquer dans le « traitement » (Tourigny *et al.* 2006), le juge disposant des mesures « qu'il peut ordonner, ou menacer d'ordonner » pour obtenir des parents les comportements attendus (Cyr, 2004).

Dans ce contexte d'application de la LPJ, est-ce l'intervention psychosociale est un outil de contrôle ou une source d'aide pour les jeunes et leurs parents ? En tant que loi d'exception permettant à ses représentants et au tribunal d'intervenir dans la sphère familiale, elle permet, par exemple, de placer et de déplacer un enfant. Or, cette intervention, parfois jugée intrusive et coercitive (Lambert, 2013), donne souvent l'impression « qu'elle protège l'enfant “contre” ses parents » (Cyr, 2004). Il faut alors nommer clairement l'enjeu des rapports de pouvoir engendrés par les actes professionnels des intervenants sociaux. L'exercice de l'autorité et l'abus de pouvoir semblent être proches et la ligne qui les sépare est mince. Rajoutées à ce contexte fragilisant, l'attitude de l'intervenant, ses représentations de l'Autre, de l'enfance, des parents, de la famille ainsi que ses croyances peuvent entraver l'établissement d'un lien de confiance avec la famille (Lambert, 2013). Ces rapports peuvent conséquemment entraîner des attitudes de méfiance, de l'agressivité et de l'hostilité chez les parents visés (Cyr, 2004). L'intervenant social doit aussi composer avec « cet espace d'inconfort » (Lambert, 2013) où se produit la situation paradoxale de l'aide contrainte, soit celle de faire accepter à la famille, « par ordre de la DPJ ou du tribunal », l'aide d'un intervenant (Cyr, 2004).

La diversité ethnoculturelle s'additionne à la complexité du contexte de la protection de la jeunesse. Instaurer un lien de confiance avec un parent immigrant devrait se jouer sur un territoire beaucoup plus glissant et incertain. Ce parent aurait pu vivre une expérience particulière avec les institutions gouvernementales dans son pays d'origine et dans celui d'accueil (Hassan, Thombs, Rousseau et coll., 2011), surtout lorsqu'il s'agit d'immigrants issus de pays ayant connu des régimes totalitaires. Ajoutons à cela l'expérience de signalement qui peut être une disqualification et un

rappel à l'ordre en tant que parent « fautif », selon la perception de n'importe lequel parent (Labonté, 2010), tandis que le sens du projet migratoire vise le plus souvent un meilleur avenir pour la famille et l'enfant. En plus, l'intervenant a pour mission de provoquer un changement chez la personne, dans le sens de « normalisation » et de « moralisation » selon des normes culturelles, sociales et « un modèle occidental de parentage adéquat » (Hassan et Rousseau, 2007; Lambert, 2013), qui ne serait pas encore suffisamment connu et intégré par un nouvel arrivant. Comment construire ce lien de confiance avec un parent immigrant qui semble faire face à des conflits de valeurs, des affrontements avec les normes légales et les institutions judiciaires de son pays d'accueil pour le renforcer dans son exercice d'autorité parentale tout en restant centré sur l'intérêt de l'enfant ?

La finalité de ce lien de confiance est de travailler les motifs de compromission, soit, entre autres, les mauvais traitements de l'enfant. Plusieurs facteurs individuels, familiaux et de contexte doivent être considérés pour définir la violence à l'endroit de l'enfant. De plus, la définition de mauvais traitement peut varier d'une société à l'autre. Quel sens peut prendre la démarche de construction du sens de la violence dans un contexte marqué par la complexité chez les intervenants ? Comment serait-il possible de conjuguer une vision éthique de la subjectivation de la personne avec le mandat de protection dans ce contexte sociojudiciaire ?

1.2 La violence faite à l'endroit de l'enfant

Cette section porte sur la violence faite à l'enfant comme réalité complexe et construite. Pour définir le phénomène de violence à l'endroit de l'enfant, l'approche de la santé publique s'appuie sur le modèle écologique. Différents déterminants individuels, relationnels, communautaires et sociétaux doivent être considérés dans cette définition. Cependant, dans une perspective de complexité, l'individu et la société se coproduisent dans un contexte social et historique dynamique. Ainsi, le

phénomène de la violence n'est pas le simple effet résultant d'une conjugaison d'un ensemble de facteurs déterminants, mais il est plutôt à la fois la cause et l'effet de certaines interactions entre les individus, la société et leur contexte. La construction sociale de l'enfance renvoie à la diversité des représentations de l'enfance et des systèmes de référence qui les alimentent.

1.2.1 La réalité complexe de la violence

Plusieurs perspectives peuvent contribuer de façon complémentaire à la définition de la notion de violence. Pour définir un phénomène qui émerge et qui a des incidences à tous les niveaux, du microsocial au macrosocial, il faut prendre conscience de la difficulté d'englober une réalité sociale dynamique et complexe dans une définition littérale. Ainsi, la définition de la violence à l'endroit de l'enfant représente une tâche complexe qui peut inclure différentes actions, soit la mise en commun des connaissances issues de différentes disciplines sur le phénomène; l'analyse des facteurs de risque et de protection en vue de repérer les origines et les façons d'intervenir dans des situations de compromission; l'examen du phénomène en tant que réalité dynamique qui s'inscrit dans un contexte sociohistorique; la prise en compte des référents qui façonnent la compréhension du phénomène à un moment et à un lieu donnés. Les études relèvent qu'aux facteurs individuels, tels que le facteur biologique expliquant en partie la prédisposition à l'agressivité, s'ajoutent des facteurs familiaux, communautaires et culturels qui contribuent à la création des situations favorables à la violence (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi et Lozano-Ascencio, 2002). L'exemple de l'approche de la santé publique illustre la nécessité de mettre en commun les connaissances provenant de diverses disciplines, comme la médecine, l'épidémiologie, la sociologie, la psychologie, la criminologie, l'éducation et l'économie en vue de comprendre, d'intervenir et de prévenir les comportements violents et leurs conséquences (*ibid.*). Pour comprendre et expliquer l'émergence de la violence, l'approche de la santé publique cherche à cerner les liens entre les

facteurs individuels (biologiques et démographiques), relationnels (des relations sociales proches), sociaux/culturels (des normes culturelles et des attitudes encouragées par la société) et environnementaux (des contextes d'ancrage des relations sociales). Cette perspective s'apparente à un modèle écologique qui s'intéresse aux interactions entre les facteurs individuels et contextuels. Certains auteurs insistent notamment sur la dynamique des relations de pouvoir dans les situations de violence familiale (Chamberland et Laporte, 2003; Finkelhor, 1983). Une situation de violence pourrait être en partie définie comme une situation « d'abus de pouvoir » ou comme une « réponse à l'impuissance perçue » (Finkelhor, 1983).

L'Observatoire québécois sur la maltraitance envers l'enfant (2014), en faisant une synthèse des connaissances sur la définition de la violence à l'endroit de l'enfant, met en relief les perspectives médicales, sociologiques, psychologiques et judiciaires qui peuvent éclairer les multiples facettes de la maltraitance. Ces perspectives mettent l'accent sur les signes observables de la maltraitance, le contexte social de vie des parents et de la famille, les ressources et les limites individuelles des parents et des enfants au niveau psychologique ainsi que les pratiques, acceptables ou pas, au sens de la loi qui régit les rapports familiaux dans une société.

Dans le même sens, Herrenkohl (2011) développe sur la nécessité de conceptualiser la violence d'une manière multidimensionnelle et de prendre en compte la culture et l'intersection des catégories identitaires comme le genre, l'âge, la race, la classe, la religion, l'orientation sexuelle, l'histoire migratoire et la pauvreté. Il existerait aussi un lien étroit entre les conduites abusives et négligentes des parents et le contexte de pauvreté dans lequel ils se retrouvent (Chamberland, 1987). La pauvreté économique va fréquemment de pair avec la pauvreté sociale. La chercheuse met en relief que les familles à conduite maltraitante vivent souvent dans des milieux où le tissu de soutien social est absent ou peu développé. Les parents perçoivent cet environnement comme menaçant et nuisible à leur enfant et l'aide à la famille est le plus souvent incarnée

par les professionnels, car les liens sociaux ne répondent que minimalement ou pas aux besoins de soutien de la famille.

Les exemples des perspectives de définition de la maltraitance de l'enfant mentionnées plus haut portent sur différents angles adoptés par certains acteurs sociaux en vue d'explicitier le phénomène. L'approche de la santé publique privilégie une analyse des facteurs déterminants de la violence, l'Observatoire québécois sur la maltraitance met en relief un regard interdisciplinaire sur la violence, tandis que d'autres auteurs se penchent sur l'intersection de différentes catégories identitaires (Herrenkohl, 2011) et sur les conditions structurelles (Chamberland, 1987) d'émergence et de manifestation de la violence.

Toutefois, la recherche de schémas explicatifs de la maltraitance de l'enfant peut s'avérer un travail chimérique, surtout dans un contexte de diversité ethnoculturelle. Pour définir la violence en contexte migratoire, la prise en compte du facteur culturel et des conditions structurelles qui entravent ou facilitent l'adaptation de ces familles est une action nécessaire explicitement nommée par la communauté scientifique et de pratique. Même s'il est possible de repérer des pratiques culturelles à caractère violent (par exemple, des rites de passage) (Korbin, 2003), les situations où le parent veut causer de la douleur à son enfant de façon intentionnelle ne sont que des exceptions dans le contexte de la société d'accueil. De plus, l'individu opère de façon consciente ou non l'intériorisation et la réinterprétation des éléments culturels de son groupe d'origine. Ainsi, dans un contexte et à un moment donné, ce parent peut opérer de façon délibérée le choix des moyens qu'il veut appliquer dans l'exercice de ses rôles parentaux ou des conditions déterminantes peuvent le contraindre à appliquer certains moyens susceptibles de conduire à des situations de violence.

Un exercice de « compréhension » de la violence, et non « d'explication », pourrait être plus pertinent dans ce contexte. Comprendre la violence comme une réalité complexe est alors une exigence. L'individu et la société interagissent et se

coproduisent (Morin, 2005). Le parent est à la fois le producteur et le produit de sa culture et de la société. La maltraitance est en même temps une situation particulière ainsi qu'un phénomène global. Interroger les interactions que l'individu entretient avec le contexte et la société, ainsi que les rétroactions qui se produisent sur lui et sur le tout social peuvent aider à saisir la violence comme un phénomène à caractère relationnel et dynamique. Il serait nécessaire d'interroger le sens que l'individu traduit dans ses actes dits violents en vue de comprendre la dimension subjective, car la subjectivité ne peut pas être évacuée de la définition de la maltraitance dans son contexte spécifique.

1.2.2 La violence à l'endroit de l'enfant comme construction sociale

Le phénomène de la violence à l'endroit de l'enfant représente une réalité reconstruite (« modélisation de la réalité ») qui ne réside pas en dehors de notre acte de perception. La façon de la définir parle davantage de ce que nous sommes et de nos ancrages sociaux et culturels et la connaissance relève des interactions qui se produisent entre l'être humain et le monde qui l'entoure (Gingras, 2009). La recherche nous rappelle que la violence et les abus « renvoient notamment aux réactions sociales et institutionnelles qui déterminent que certains comportements agressifs sont intolérables et illégitimes » (Chamberland *et al.* 2003, p. 10). Ces réactions sociales et institutionnelles sont étroitement liées à l'évolution « des normes socialement acceptées » (Lacharité, 2009) qui ne peut pas être dissociée des questions morales et éthiques marquant l'évolution des mentalités (Chamberland *et al.*, 2003; Hassan et Rousseau, 2007).

Le recours aux droits humains explique en partie la construction des représentations de la violence et de la protection de l'enfant reconnu comme sujet de droit à part entière, au sens de la Convention relative aux droits de l'enfant (UNICEF, 1989). Pour juger du caractère violent des agressions faites à l'enfant, une société recourt

aux représentations sociales de ses droits ainsi qu'aux « conceptions scientifiques et populaires sur la satisfaction des besoins et la promotion des compétences considérées comme indispensables pour assurer sa sécurité et son développement dans les sociétés contemporaines » (Chamberland *et al.*, 2003, p. 33).

Selon les études interculturelles recensées par Shanalingigwa (2009) ainsi que par Hassan et Rousseau (2007), la violence à l'endroit de l'enfant, telle que définie en Occident, n'est pas nécessairement définie de la même manière par différentes cultures. Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'il y a une variation significative du sens de la maltraitance de l'enfant dans le temps et entre les groupes culturels (Aouattah, 2010; Herrenkohl, 2011; Raman et Hodes, 2012). Giovanonni et Becerra (1979) soutiennent que le sujet de l'abus et de la négligence de l'enfant est une question de définition sociale et les problèmes qui surgissent dans l'établissement de cette définition restent une question de valeurs. L'intervention sociale en contexte de protection de l'enfance devient ainsi une scène d'affrontement des éléments culturels entourant la compréhension de l'éducation et des soins de l'enfant (Labonté, 2010; Sheriff, 2000). La prise en compte de la dimension culturelle dans la protection de l'enfant, la prévention et l'intervention est alors une nécessité (Korbin, 2002).

Les valeurs culturelles qui peuvent conduire à des situations de négligence ou d'abus doivent être considérées en lien avec le système de soutien social du groupe culturel visé. Les effets de la culture sur les croyances et les conduites parentales seraient plus grands lorsque la famille se retrouve dans un milieu plus défavorisé (Garbarino, Abramowitz, Benn *et al.* 1992). Les familles issues des groupes ethnoculturels vivant dans la pauvreté semblent être plus portées à adhérer à des croyances culturelles entourant l'âge de l'enfant et les attentes par rapport à ses capacités selon différents stades de développement qui prédisposent à des situations de négligence ou d'abus. Selon ces auteurs, ce sont les valeurs et les pratiques d'adaptation au stress

économique qui influent plus significativement sur les différences culturelles dans la maltraitance de l'enfant.

Essayer de comprendre la variabilité de la perception de la violence à travers les groupes culturels peut s'avérer un exercice insatisfaisant. Des études empiriques sur ce phénomène ont soulevé des résultats contradictoires (Ferrari, 2002; Giovannoni et Becerra, 1979; Maiter, 2004; Raman et Hodes, 2012). Certaines portent sur les formes d'abus qui sont véritablement perçues comme de la maltraitance (Raman et Hodes, 2012) alors que d'autres se sont penchées sur l'évaluation de la gravité de l'abus et de la négligence des parents issus de différentes communautés culturelles (Ferrari, 2002; Giovannoni et Becerra, 1979; Maiter, 2004). À la lumière de ces résultats, il est presque impossible de peindre une image cohérente du phénomène. Il n'y a pas unanimité dans l'affirmation que certains groupes ethnoculturels tolèrent davantage la violence à l'endroit de l'enfant comparativement à d'autres groupes. En guise d'exemple, certaines études mettent en relief une tolérance plus grande envers la punition physique ou le style parental autoritaire chez les parents afro-américains et hispanophones comparativement aux parents euroaméricains (Hassan et Rousseau, 2007), alors que la recherche de Maiter (2004) démontre que les parents asiatiques participant à l'étude expriment une plus grande préoccupation par rapport à des situations de maltraitance. Ils ont exprimé une compréhension proche de la définition de la maltraitance largement partagée dans le contexte nord-américain. Cette discordance nous informe sur l'impossibilité de quantifier les perceptions de la maltraitance. Les groupes ethnoculturels ne sont pas homogènes (Korbin, 2002) et le parent peut être à la fois sujet et objet de sa propre culture. Autrement dit, la culture peut représenter une dimension structurelle qui détermine certaines conduites ou elle peut être réinterprétée par l'individu et transformée en une expérience subjective. Ainsi, elle peut représenter la « boîte à outils » que l'individu utilise pour mettre en place ces stratégies d'action (Berger, 1989). De plus, en contexte de diversité ethnoculturelle, « on a moins affaire aux cultures dans leur globalité qu'à des

fragments culturels » (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 17). C'est plutôt l'interprétation des actions et des interactions entre les individus se disant appartenir à des cultures différentes ainsi que « les usages sociaux et communicationnels de la culture » qui doivent être saisis et analysés (*ibid.*, p. 17-18) en vue de comprendre la construction du sens de la maltraitance.

La maltraitance de l'enfant dans la sphère familiale est souvent comprise en lien avec les modèles de parentalité ou les pratiques éducatives. En contexte migratoire, il serait pertinent d'élucider certains enjeux de la parentalité.

1.3 La parentalité en contexte migratoire et ses enjeux

Cette section porte sur le concept de la parentalité en contexte migratoire, qui ne peut pas être appréhendé sans creuser les ancrages culturels et les enjeux entourant ses définitions et ses manifestations. La parentalité est ici comprise en termes de rapports sociaux qui peuvent être définis à la croisée de différents champs disciplinaires. Dans un contexte de diversité culturelle, la tendance à catégoriser les modèles de parentalité selon les types de société, moderne ou traditionnelle, peut distordre la compréhension mutuelle et l'appréhension de l'autre en tant que sujet inséré dans son contexte. Les enjeux économique, politique et éthique sont également soulevés pour illustrer la complexité de la situation des familles d'immigration récente.

1.3.1 Les ancrages culturels de la parentalité

La parentalité est un concept apparu « à la croisée du champ social, juridique et psychologique » (Delecourt, 2007). Pour mieux la définir, les auteurs proposent de prendre en compte trois axes : l'exercice (les droits et les devoirs), l'expérience (la dimension subjective, le vécu) et la pratique de la parentalité (les actes de la vie quotidienne). Une lecture plus contextualisée de la parentalité doit aussi englober les

contextes socioéconomique et culturel, affectif et social, institutionnel et juridique (*ibid.*). Ces processus visent essentiellement à répondre aux différents besoins de l'enfant (Bélanger-Sabourin, 2011) et comprennent des tâches, des comportements et des qualités relationnelles (Vatz Laaroussi et Messe-Bessong, 2008). N'étant plus l'apanage de la famille seule, la parentalité doit aussi être appréhendée en termes de rapports sociaux, car plusieurs structures et processus interviennent auprès de l'enfant, conjointement avec les parents (Delecourt, 2007).

Les fonctions universelles prescrites par le rôle de parent, soit de protection, d'éducation et d'entretien de l'enfant, peuvent revêtir un contenu et des méthodes d'éducation différentes d'une société à l'autre (Bérubé, 2004; Vatz Laaroussi et Messe-Bessong, 2008). En contexte migratoire, le parent, lui-même en situation de resocialisation et d'acculturation, doit assumer le mandat de socialisation de ses enfants dans le nouveau contexte dans le respect des attentes du milieu d'accueil (Bérubé, 2004). Ainsi, il « devient en quelque sorte la courroie de transmission entre deux mondes et doit tenir compte de ce réel complexe dans l'adaptation de son rôle » (*ibid.*, p. 33).

Pour comprendre ses représentations de la parentalité, on fait référence au bagage culturel véhiculé le plus souvent par le parent à travers ses attitudes et actions. Mais, cette culture de référence n'est pas statique, ni monolithique (Korbin, 2002), ni aseptique aux processus engendrés dans le parcours migratoire des parents. Elle peut être prise dans une tension qui se dessine entre l'ouverture et l'enfermement menant au métissage (changement, mutation, transgression) ou au repli (intégrisme, ethnie, culturalisme communautaire) (Abdallah-Pretceille, 2011). De manière consciente ou non, la logique de repli et de fermeture est souvent associée aux sociétés dites traditionnelles qui sont souvent définies par opposition à la norme occidentale (Vatz Laaroussi et Messe-Bessong, 2008).

Depuis la montée de la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit à part entière, la société nord-américaine a pris explicitement le virage d'une approche éducative plus démocratique. Cependant, selon les perspectives sociohistoriques, « toute culture est en évolution » (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 9) et les sociétés valorisant l'innovation changent plus rapidement (Claes, 2008). Avec les phénomènes de l'immigration, de la globalisation et de la modernité, les valeurs démocratiques entourant la famille et l'enfance se répercutent à travers le monde (*ibid.*). Ainsi, la parentalité en contexte migratoire se transforme, s'enrichit, se complexifie et les pratiques sont de plus en plus individualisées et diversifiées (Vatz Laaroussi et Messe-Bessong, 2008).

Il est important de prendre conscience des « filtres » et des « écrans » qui peuvent distordre une compréhension mutuelle entre le parent et l'intervenant. Les préjugés, les stéréotypes, les valeurs et les normes culturelles sont susceptibles d'alimenter ces « écrans » (Cohen-Emerique, 1993). En guise d'exemple, « le modèle individualiste-égalitaire » est identifié à la société dite moderne. Selon ce modèle, l'autonomie, l'indépendance de la personne, l'égalité homme-femme et la primauté de l'individu sur le groupe se traduisent dans des styles éducatifs plus libéraux (Cohen-Emerique, 1993; Vatz Laaroussi et Messe-Bessong, 2008). Dans ce cas, le développement de l'indépendance émotionnelle de l'enfant et de ses habiletés communicationnelles et relationnelles est central (Raman et Hodes, 2012). Le modèle « collectif-communautaire » s'apparente aux sociétés non occidentales, où l'identité et l'appartenance sont des notions proches (Abdallah-Pretceille, 2011), le nous prédomine sur le soi et les liens entre les individus sont étroits et forts (Vatz Laaroussi et Messe-Bessong, 2008). La soumission de la femme, le statut patriarcal du père et les châtiments corporels dans l'éducation de l'enfant sont des éléments prédominants dans ces cultures (Cohen-Emerique, 1993). Selon ce modèle, les parents seraient plus soucieux de la protection de la santé de l'enfant et de sa survie (Raman et Hodes, 2012). Toutefois, ce ne sont que des « archétypes culturels » qui

servent à l'appréhension des parents immigrants dans la société d'accueil, bien que ces modèles soient constamment en évolution et en mutation (Claes, 2008; Cohen-Emerique, 1993; Vatz Laaroussi et Messe-Bessong, 2008). De plus, l'individu opère une connaissance, une sélection et une appropriation des éléments culturels significatifs selon ses intérêts et ses contraintes contextuelles (Abdallah-Pretceille, 2011). Ainsi, identité et appartenance culturelle ne sont pas des termes interchangeables. C'est la compréhension de l'individu comme être unique dans un contexte dynamique, avec ses interactions et ses influences mutuelles qui doivent susciter davantage l'intérêt des domaines de la recherche et clinique.

Rappelons que la question de la réunification du volontarisme subjectif et de la contrainte objective est toujours d'actualité dans la théorie sociologique contemporaine. Ce qui rejoint la réflexion sur les deux logiques mentionnées précédemment, tout en insistant sur la place à accorder au volontarisme et au déterminisme, au choix et à la contrainte, aux acteurs et à la structure sociale (Berger, 1989). Tout en reconnaissant la force des structuralistes, soit la recherche des règles générales régissant les structures sociales et symboliques, l'optique de la reproduction culturelle de ce courant n'arrive pas à rendre compte de la complexité de la vie quotidienne. Comme chaque individu est unique et que les situations de vie quotidienne sont remplies de détails, il est d'autant plus important de chercher à comprendre la culture en termes « d'outils pratiques » que l'individu utilise pour choisir ses stratégies d'action (*ibid.*). Ainsi, chercheur ou clinicien, l'individu qui cherche à interpréter la relation des éléments culturels et les comportements parentaux dits violents devrait rester sensible à cette tension qui peut être subtile et difficilement saisissable. D'une part, cette conscience peut susciter le questionnement sur l'adhésion volontaire à des pratiques, des rites et des rituels abusifs ou à des formes d'abus idiosyncrasiques issus de la culture. D'autre part, la violence structurelle conditionnée par la pauvreté, les soins médicaux inadéquats et le manque

d'opportunités d'éducation et d'emploi peuvent représenter des conditions déterminantes des comportements violents (Korbin, 2003).

1.3.2 Les enjeux économique, politique et éthique des familles d'immigration récente

Certaines situations reliées aux pratiques éducatives dites violentes peuvent puiser leur origine dans des normes et des valeurs culturelles. Des conditions structurelles contraignantes peuvent aussi engendrer des situations d'abus (Korbin, 2003). Il est aussi connu que les familles d'immigration récente sont susceptibles d'être touchées par la pauvreté, le chômage, la difficulté d'accès à un logement décent et l'isolement social. Girard, Smith et Renaud (2008) ont réalisé une étude portant sur l'analyse du lien entre le domaine d'emploi principal occupé par les immigrants avant leur arrivée et les emplois qu'ils ont occupés en début d'établissement. Les auteurs constatent que les difficultés touchant l'accessibilité à l'emploi et la disparité salariale vécues par les immigrants en début d'établissement dans un pays d'accueil soutiennent l'hypothèse d'une possible précarité économique des familles immigrantes comparées aux familles natives qui ont le même niveau de scolarité et domaine d'emploi. En 2006,    Montréal, le taux de chômage de la population immigrante arrivée entre 2001 et 2006 était de 11,8 % comparativement à 6,2 % pour les personnes nées au Canada (Fleury, 2010). Toujours en 2006, le taux de pauvreté de la population noire de la région métropolitaine était près de deux fois plus élevé que celui du reste de la population, soit 39,2 % contre 20,2 % (*ibid.*). Au niveau national, le recensement du 2006 met en relief qu'au Canada la pauvreté chez les personnes ethnicis  es (autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche)   tait de 22 % comparativement à 9 % chez les personnes non ethnicis  es (Conseil national du bien-être social, 2012).

Bien que la situation socioéconomique précaire représente un facteur contextuel qui peut augmenter le risque de maltraitance de l'enfant (Garbarino *et al.*, 1992) et que

« *the economic deprivation is generally recognized as the principal source of risk to children* » (Garbarino, 1981, p. 21), elle n'est pas la cause directe de la maltraitance de l'enfant (ACJQ, 2010). La situation de pauvreté économique des familles immigrantes est devenue une avenue d'exploration des origines de la surreprésentation des enfants de minorités visibles dans le système de protection (Lavergne, Dufour, Sarniento et Descôteaux, 2009).

Des études menées aux États-Unis et au Canada révèlent une surreprésentation des enfants des minorités visibles dans le système de la protection de l'enfance (Lavergne *et al.*, 2009; Shanti et Hodes, 2012; Trocmé, Knoke et Blackstock, 2004). Aux États-Unis, les enfants noirs sont 2,43 fois plus susceptibles d'être retirés de leur milieu familial (Hill, 2006, cité dans Lavergne *et al.*, 2009). *L'Étude canadienne sur l'incidence des signalements des cas de violence et de négligence envers les enfants* estime le taux à 21,71 des cas de maltraitance sur 1 000 enfants (Hassan *et al.*, 2011). Entre 2000 et 2002, dans le système de protection de l'enfance canadien, 40 % des enfants placés à l'extérieur de leur famille provenaient de familles autochtones, tandis qu'ils ne représentent que 5 % du nombre total des enfants au Canada (Trocmé, Knoke et Blackstock, 2004). Cependant, le taux de maltraitance de l'enfant chez les immigrants récents du Canada n'est pas connu. À Montréal, Bernard et McAll (2004, cités dans Lavergne *et al.*, 2009) constatent que les enfants issus de familles haïtiennes sont 2,17 fois plus susceptibles d'être signalés auprès de la DPJ. Les études recensées par les chercheuses québécoises débouchent sur trois hypothèses explicatives de cette représentation disproportionnelle de certains groupes de jeunes, dont la présence « des besoins plus importants » chez les familles des minorités visibles. Ces « besoins » réfèrent à la pauvreté, à la monoparentalité, à l'isolement social et au fait de vivre dans des quartiers plus défavorisés (Lavergne *et al.*, 2009). Ainsi l'éducation, le statut socioéconomique, le genre, l'âge ou d'autres expériences de vie sont des variables importantes à corrélérer avec la variable ethnique (Giovannoni et Becerra, 1979; Korbin, 2002).

La notion de parentalité ainsi que les rapports parents-enfants et famille-État font aussi l'objet de politiques publiques. Des lois nationales, qui découlent souvent des documents juridiques internationaux, déterminent les limites du libre choix des parents relativement aux pratiques éducatives ainsi que les responsabilités de l'État en ce qui a trait à la sécurité et au développement de l'enfant (Wouango et Turcotte, 2014). Les politiques de protection de l'enfance ont aussi un rôle de régulation de « la distance entre la sphère privée et la sphère publique » (*ibid.*, p. 245) en établissant jusqu'où l'État peut s'ingérer dans l'espace familial pour protéger l'enfant. Dans une perspective comparative (entre deux pays occidentaux et un pays africain), Wouango et Turcotte (2014) alimentent la discussion sur la dynamique des rapports famille-État qui se déploient théoriquement à l'intérieur des paramètres de la CRDE. Le cadre législatif du Québec permet à l'État d'intervenir dans la sphère familiale lorsque la sécurité et le développement de l'enfant sont compromis en vue de renforcer le système familial, tout en respectant son droit à la vie privée. Contrairement à la présence de l'État auprès de la famille en difficulté, au Burkina Faso, « les rapports entre la famille et l'État s'inscrivent dans un contexte où le discours sur la responsabilité des parents s'accompagne d'une absence de l'État, sauf en cas de faits très graves qui sont médiatisés dans l'opinion publique » (*ibid.*, p. 248). Ainsi, le contexte politique peut jouer sur la configuration des rapports parents-enfants et famille-État. Le discours politique sur les droits et les devoirs parentaux est susceptible de se répercuter sur la façon dont le parent s'organise pour assumer ses responsabilités en vue d'élever son enfant, tout en tenant compte des attentes et des limites posées à son autorité (Giovannoni et Becerra, 1979).

L'intervention, dans le contexte de protection de l'enfance, n'est pas exempte d'enjeux éthiques. D'abord, la tâche ardue qui incombe aux intervenants est de concilier les droits des parents et leur libre choix avec ceux des enfants (Wouango et Turcotte, 2014). Ensuite, l'intervention de l'État fait face au risque de se substituer à la famille dans son rôle de protection de l'enfant (*ibid.*). Comment intervenir dans une

situation où la définition de la parentalité se fait à travers différents systèmes de référence conjugués aux conjonctures sociales, économiques et politiques qui peuvent entraîner des comportements menaçant la sécurité et le développement de l'enfant ? Quel est le sens de l'adaptation de l'intervention dans un contexte marqué par la complexité ?

1.4 Vers une intervention culturellement sensible

La protection de l'enfance en contexte de diversité ethnoculturelle doit répondre à l'exigence de l'adaptation culturelle des pratiques sociales. Le contexte institutionnel est ainsi appelé à adapter ses politiques et les moyens mis à la disposition des intervenants en vue de répondre aux besoins spécifiques des familles immigrantes. Le devoir de mettre en œuvre les principes d'une pratique culturellement adaptée incombe à l'intervenant. Celui-ci est tenu de composer avec son bagage culturel, la mission impartie par l'institution et les systèmes de référence du parent pour construire une relation d'aide propice à la subjectivation de la personne. Ce rapport devrait traduire des attitudes de respect et de prise en compte du parent avec ses réalités, tout en assurant les conditions nécessaires au bon développement de l'enfant.

Dans le contexte de la protection de la jeunesse, la préoccupation pour développer un processus clinique sensible à la dimension ethnoculturelle est rendue explicite à travers le document de référence, *Enjeux à considérer dans l'application du processus clinique intégré auprès de la clientèle issue de l'immigration*, publié au terme des travaux d'un groupe de travail mandaté à cet effet en mars 2008. Concernant les modalités d'intervention avec les familles immigrantes, l'objectif est de « réussir à travailler avec l'enfant, ses parents et la famille élargie sur la base de la réciprocité des échanges et du soutien mutuel » (Daigneault, 2010, p. 21). Dans une démarche d'adaptation de l'intervention, il est nécessaire de prendre conscience qu'il est possible que la variabilité du sens des mots entraîne des situations

d'incompréhension. De plus, certains sujets peuvent être délicats à aborder avec les parents immigrants pour des motifs liés aux valeurs culturelles. Chaque famille a un rythme d'adaptation différent et les multiples deuils qu'elle doit faire peuvent susciter des dynamiques familiales particulières. Toutefois, il y a une ouverture au changement chez la famille immigrante qui ne peut pas être ignorée (Daigneault, 2010). En effet, l'enjeu relié à l'explication et à la négociation du sens des mots et des concepts utilisés représente un défi central dans l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle.

Le modèle culturel de supervision de Connolly, Crichton-Hill et Ward (2006) reprend la nécessité de bâtir une relation d'aide sensible à la diversité culturelle. Il soulève quatre axes qui doivent être soumis à la réflexion : la différence, le pouvoir, la connectivité et le sens. L'axe de la *différence* veut qu'on questionne sa nature et comment elle émerge en tant que problématique. Explorer les différences et les similitudes, leurs avantages et leurs désavantages, leur impact sur la dynamique de la relation et l'expérience d'oppression tout en maintenant l'accent sur la protection de l'enfance doit aider à faire progresser la pratique. *Le pouvoir* est un autre enjeu important à discuter. Le praticien peut détenir l'avantage du pouvoir conféré par ses connaissances, son expertise, son accès aux ressources, son statut et son influence sur les individus et au sein de l'institution. Alors, il faut comprendre comment le pouvoir de l'intervenant influence la relation avec la famille et comment sont vécues les situations d'impuissance face à la famille. La *connectivité* des mondes de signification peut être stimulée lors de l'établissement des rapports de respect. Il faut aussi se garder de présumer que l'on connaît et que l'on comprend d'emblée l'identité de l'Autre. D'une part, l'exploration des liens entre la connectivité et la séparation et, d'autre part, les relations intrafamiliales et entre la famille et l'intervenant serait ici une avenue fructueuse. Comprendre le *sens* que l'autre attribue aux gestes, aux expériences et aux phénomènes est une tâche ardue et cruciale. Les questions à explorer avec la famille et le superviseur doivent aider à décrypter les processus

d'attribution de sens à travers les croyances et les valeurs sous-jacentes. Comment l'individu construit-il ce sens ? Quelle est l'incidence du sens attribué sur les stratégies de résolution des difficultés chez la famille, sur sa propre attitude en tant qu'intervenant à l'égard de la différence, du pouvoir et de la connectivité ? (Connolly, 2006).

Sans doute, cet exemple peut guider l'intervention auprès de l'enfant et de sa famille dans le contexte de la protection de l'enfance en vue d'explorer la complexité du système familial et les interférences entre différents univers de sens. Cependant, les quatre axes doivent inciter la réflexivité chez l'intervenant (son sens, ses attitudes et ses influences mobilisés en intervention) et la réflexion sur les rapports de la famille avec les notions visées (différence, pouvoir et connectivité) ainsi que ses retombées sur la participation dans une relation d'aide.

Pour clore cette section, retenons que la protection de l'enfance reflète les valeurs et les représentations de l'enfance dans un contexte et à un moment historique donné. La LPJ configure les rapports parents-enfants et famille-État en vue de contribuer au respect de l'intérêt supérieur de l'enfant. Tout comme la CRDE, la loi québécoise confirme que c'est dans l'intérêt de l'enfant de renforcer une autorité parentale favorable à son développement. Les différences culturelles et les conjonctures structurelles défavorables peuvent agir conjointement dans le sens de l'incitation du parent à appliquer des comportements violents à l'endroit de l'enfant. Ainsi les modèles de parentalité acceptables ou non ne sont plus l'apanage des individus qui l'exercent, mais relèvent des rapports sociaux et des contextes plus largement définis. L'intervenant de la protection de l'enfance est alors appelé à relever le défi de l'adaptation de l'intervention à une lecture plus large et partagée de la violence et de la bonne parentalité.

1.4.1 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Sur le plan social, cette étude interroge la contribution de l'intervenant de la protection de l'enfance à l'établissement d'une relation d'aide qui permet l'expression d'un acte de solidarité et de respect de la diversité. Comme l'action de l'intervenant se déroule dans un contexte sociojudiciaire, harmoniser son mandat légal et son rôle d'aide auprès des jeunes et de leurs parents reste un défi important. Le temps nécessaire pour décoder des signes de la culture du parent immigrant, trouver des moyens pour communiquer avec ceux qui ne parlent pas une langue connue par l'intervenant, déconstruire les représentations des parents immigrants entravant l'adoption des conduites parentales acceptables s'ajoutent aux difficultés de travail en contexte d'autorité.

Dans le but de faciliter le rapprochement de ces deux acteurs en tant que reproduction d'un dialogue entre le parent immigrant et la société d'accueil, le désir de connaître, de comprendre, de respecter, de négocier et de progresser doit soutenir les actions des deux côtés. La question de recherche se concrétise à lumière de cette volonté de comprendre comment se construit le sens de la maltraitance de l'enfant dans la relation d'aide. Le contexte de cette recherche a permis de documenter les points de vue des intervenants sur leur travail avec les parents immigrants.

Une dimension qui intéresse ce projet est la culture comme élément à considérer en intervention, mais ce n'est pas la tendance à « culturaliser » la violence ou à la « justifier » par la culture qui sous-tend cette curiosité. Au contraire, c'est le rapport individualisé avec le parent porteur et créateur de sa culture, qui vit dans un contexte migratoire particulier, contraignant ou mobilisateur vers de nouvelles avenues, qui suscite l'intérêt de cette recherche. Cela pourrait éventuellement servir de source de questionnement pour des intervenants ouverts aux échanges d'expérience. Les résultats ne serviront pas de guide d'intervention avec ces « clients ».

Ce projet pourrait aussi contribuer à la réflexion sur le développement des services culturellement sensibles. Cette sensibilisation est nécessaire pour créer des ponts entre les cultures se côtoyant au sein d'une société diversifiée au lieu d'accentuer les désaccords et de les amplifier dans des conflits de valeurs insolubles. Au cœur de ces préoccupations reste l'enfant, avec ses besoins et ses droits. Cet acteur doit indéniablement jouir d'un environnement familial et social non violent et propice à son développement, même si le contexte migratoire peut s'avérer éprouvant pour lui et sa famille.

1.4.2 Les questions et les objectifs de la recherche

Ceci étant dit, je soulève maintenant les interrogations suivantes. Rappelons que la question générale était :

- Comment se construit le sens de la maltraitance de l'enfant dans la relation d'aide avec les parents immigrants selon les intervenants sociaux de la protection de la jeunesse ?

Et les sous-questions :

- Comment les intervenants sociaux définissent-ils leur « objet » d'intervention ?
- Quel sens est attribué à l'enfance selon la perspective reflétée par les intervenants sociaux ?
- Comment se construit le sens de la relation d'aide selon les intervenants ?
- De quelle manière est-il possible de définir la responsabilité pour le bien-être de l'enfant ?

Les objectifs généraux qui ont guidé la présente démarche étaient de :

- Saisir la construction du sens de la maltraitance de l'enfant dans la relation d'aide avec les parents immigrants selon les intervenants sociaux de la protection de l'enfance.

Et les objectifs spécifiques :

- explorer la façon de définir « l'objet » d'intervention par les intervenants de la protection de la jeunesse;
- saisir le sens de l'enfance selon la perspective reflétée par les intervenants sociaux;
- documenter le point de vue des intervenants sur les conditions qui facilitent ou qui font obstacle à la construction commune du sens de la relation d'aide;
- explorer la notion de responsabilité pour le bien-être de l'enfant.

Pour terminer ce chapitre, les représentations de l'enfance et de la parentalité se construisent sur des normes et des valeurs morales, culturelles et sociales qui prennent leur sens dans un contexte social et historique donné. Des facteurs individuels, familiaux, communautaires et sociaux, conjugués avec le bagage culturel du parent, peuvent éclairer la compréhension de certains comportements parentaux violents. Le parent est à la fois produit et producteur des processus qui animent les interactions entre les systèmes et leur contexte. Ainsi, aucun facteur explicatif des motifs de la maltraitance ne saurait, à lui seul, rendre compte de la complexité de la violence repérée dans la famille immigrante. Chercher à comprendre comment se produit la violence en contexte migratoire et comment il serait préférable de la travailler devrait s'inscrire dans une démarche d'apprivoisement de la complexité. Le champ du travail social représente une prémisse favorable à cette démarche. L'ouverture à la lecture interdisciplinaire du phénomène, la prise en compte de la singularité de l'individu dans son contexte, sans perdre de vue son appartenance à l'espèce humaine et à une communauté, l'accent mis sur la dimension relationnelle de l'individu et de ses pratiques (par exemple, la parentalité vue sous l'angle des rapports sociaux), l'intervention à travers une relation intersubjective sont susceptibles de guider les analyses suivantes. Enfin, cette étude veut rompre avec des visions déterministes de la culture de l'autre, l'appréhension des individus aux prises avec la pathologie culturelle et des tendances à psychologiser la violence. Elle veut

aussi animer la réflexion sur la façon dont l'intervenant conçoit le sens de son mandat de protection, son rapport à l'altérité et sa vision du changement.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

La posture épistémologique est étayée par le constructionnisme social dans un paradigme de complexité. L'approche interculturelle de Cohen-Emerique (2011) représente également un concept central dans l'assemblage du cadre théorique de la recherche. Les conditions de possibilité du dialogue selon l'éthique de l'autonomie réciproque de Malherbe (2007) guident la réflexion sur le caractère de la relation d'aide. Comme cette recherche s'intéresse au sens de la maltraitance de l'enfant construit à travers la relation d'aide selon les intervenants sociaux, les notions d'abus physique et de mauvais traitements psychologiques sont également définies à la fin de ce chapitre.

2.1 Le constructionnisme social dans un paradigme de la complexité

La perspective épistémologique de cette recherche s'inspire de la **pensée complexe** d'Edgar Morin (2005, 2006). Bien que la définition du cadre de recherche m'amène à « sectionner » la réalité qui suscite une curiosité particulière, celle de la relation d'intervention avec les parents immigrants, la connaissance de cette « réalité » devrait se réaliser en faisant un « va-et-vient en boucle pour réunir la connaissance du tout et celle des parties » (Morin, 2005, p. 4). Le système de relation d'aide peut être considéré ici comme un tout. En effet, l'intervenant et le parent immigrant sont des parties qui interagissent dans un contexte global plus large, celui de la protection de l'enfance et celui de la société québécoise en général. La relation d'aide peut alors être considérée comme un ensemble dynamique où les parties produisent entre elles des rétroactions. Ainsi, les processus de transformation apparaissent à travers les

interactions produisant des boucles de rétroaction entre le parent et l'intervenant. Toutefois, il faut considérer l'inscription de ce système dans son contexte, soit la protection de l'enfance et une société occidentale.

Morin (2005) présente aussi le noyau dialogique de la complexité, où on peut retrouver l'idée que le tout est à l'intérieur de la partie et la partie à l'intérieur du tout, ainsi que la complémentarité des antagonismes. La complémentarité étaye la perspective selon laquelle la diversité est conçue comme une richesse. Dans ce sens, la « vision dynamique et plurielle » est au cœur du travail multidisciplinaire et se nourrit « des représentations évoquant davantage la circularité ou encore la connectivité » (De Plaen, 2006, p. 127). Retenons qu'il est important que chaque discipline privilégie « un mode de connaissance capable de saisir ses objets dans leurs contextes, leurs complexes, leurs ensembles » (Morin, 2006, p. 59). Chaque information doit être située dans son contexte et dans un ensemble, tout en saisissant les « relations mutuelles » et « les influences réciproques entre parties et tout dans un mode complexe » (*ibid.*).

Selon « l'éthique du genre humain » de Morin (2006), celle-ci doit se former « à partir de la conscience que l'humain est à la fois individu, partie d'une société, partie d'une espèce » (p. 62). Cette condition à caractère ternaire incite à considérer le développement humain en termes d'autonomie individuelle, de participation communautaire et d'appartenance à l'espèce humaine. La perspective de l'éthique du genre humain porte aussi sur la vitalité de l'enseignement de la « compréhension mutuelle entre humains » qui devrait indéniablement souscrire à la mission anthropologique du millénaire, à savoir celle « d'accomplir l'unité humaine dans la diversité » et « de respecter en autrui à la fois la différence d'avec soi et l'identité avec soi » (Morin, 2006, p. 63).

La perspective du **constructionnisme social** complète la définition de la posture épistémologique. Selon Gergen (1994, cité dans Elkaïm, 1995), le constructionnisme

social fait « remonter les sources de l'action humaine aux relations sociales » (Gergen, 1994, p. 9). La construction du monde se produit « à l'intérieur des différentes formes de relation », contrairement à la perspective constructiviste où la construction se situe « à l'intérieur de l'esprit de l'observateur » (*ibid.*). L'auteur met l'accent sur « le discours comme véhicule autour duquel s'articulent le Soi et le monde, et sur la manière dont le discours fonctionne dans les relations sociales » (Gergen, 1990, cité dans Dumora, 2008, p. 3). L'intérêt se dirige vers la manière « de décrire, d'expliquer ou de symboliser » (Gergen, 1990, p. 7) qui peut maintenir les régularités des actions sociales (rituels, sens commun) ou transformer la vie sociale à force de générer de nouvelles significations à travers les manifestations pragmatiques du langage (*ibid.*). Gergen (2006) conçoit l'identité comme relationnelle, qui se construit et se transforme à travers les conversations, les récits et les dialogues (Dumora, 2008; Elkaïm, 1995; Gergen, 2006). La perspective de cet auteur porte aussi sur la relativisation des « vérités » qui se confine aux « points de vue » (inscrites dans une histoire et dans une culture) ainsi qu'à la « réflexion sur nos formes de compréhension », autrement dit la réflexivité (Dumora, 2008). L'injonction à la réflexivité devrait mener à « l'émancipation, l'enrichissement et la transformation » tout en générant « des alternatives » (*ibid.* p. 7).

Concurremment, les modélisations de familles théoriques développées par Mayer et Laforest (1990) soutiendront l'analyse menée dans le cadre de cette recherche. Plus précisément, l'appréhension du problème social selon les modèles culturaliste, fonctionnaliste et constructiviste inspire l'analyse des résultats de recherche. À l'origine, le culturalisme s'intéresse aux différences culturelles entre les sociétés. Les individus appartenant à divers milieux culturels sont identifiés à leur origine. Ainsi, ils sont différenciés suite à leur appartenance à une culture différente. Cette mention renvoie à l'idée des deux logiques d'appréhension du lien entre la culture et les conduites parentales définies par Claes (2008) et Abdallah-Pretceille (2011), soit la logique d'appartenance et la logique relationnelle. La logique d'appartenance définit

la culture comme « un ensemble de codes, de normes et de modes de vie partagés par un groupe social » (Claes, 2008, p. 5), où l'individu est vu comme une entité passive qui se conforme à ses codes et normes prescrits (*ibid.*). Quant à la logique relationnelle, elle « renvoie à l'idée de réseau, de processus et de dynamique » (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 10), où l'individu interprète et recrée la culture (Claes, 2008) comme étant à la fois produite et productrice (Morin, 2005), auteur et acteur des phénomènes culturels. Dans une perspective anthropologique, dans les sociétés traditionnelles, la fonction ontologique de la culture l'emporte sur la fonction instrumentale. Elle servirait à la définition identitaire de l'individu, soit à « se signifier à lui-même et aux autres » (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 9). Ainsi, le recours à la mémoire collective, la conformité, le rapprochement de l'identité et de la culture seraient des caractéristiques de ces sociétés (*ibid.*). Dans les sociétés dites modernes, la fonction instrumentale (« adaptation aux environnements ») primerait. En effet, la multiplication des contacts, la rapidité des changements et la complexité croissante seraient des nécessités de terrain auxquelles l'individu moderne doit s'adapter (*ibid.*). Dans ce sens, « une représentation globalisante et figée de la culture » pourrait amener les intervenants à définir le parent immigrant à travers sa « culture d'origine », à l'identifier à des « prototypes identiques de sa culture d'origine » et à ignorer les processus de subjectivation de la culture et d'acculturation vécus par la personne (Cohen-Emerique, 2011).

Dans la même optique de culturalisme, les tenants des théories du conflit social posent que l'origine des problèmes sociaux peut être située au niveau des conflits de valeurs émergeant dans un contexte de diversité et d'hétérogénéité de valeurs dans les sociétés modernes (Mayer et Laforest, 1990). Ainsi, cela représente une source de confusion pour l'individu et encourage « la déviance personnelle » (Mayer et Laforest, 1990).

En ce qui a trait à la perspective fonctionnaliste, veiller à l'ordre normatif et au fonctionnement harmonieux d'un système social représente une tâche essentielle. Le dysfonctionnement social est ciblé comme problème à remédier à travers l'apprentissage de nouveaux rôles (Mayer et Laforest, 1990). Le bon fonctionnement d'une société est alors jugé en fonction des normes institutionnalisées dont l'enfreinte entraîne des sanctions et des problèmes de déviance sociale.

L'angle d'analyse fonctionnaliste soulève des interrogations similaires à la logique légaliste dégagée par Lambert (2013) dans ses réflexions sur les logiques d'action construites par les professionnels dans le contexte de la protection de l'enfance. Cette logique d'action se bâtit en référence à des critères légaux, des cadres de référence professionnels et à des impératifs administratifs. L'accent est plutôt mis sur les conditions objectives, les faits observables et mesurables.

En rupture avec les deux familles théoriques citées plus haut, le constructivisme met l'accent sur la définition du problème social à travers les relations sociales qui s'insèrent dans un contexte culturel, historique et social. Les problèmes et les structures mises en place pour répondre à ces situations ne sont pas des données, mais des construits sociaux (Mayer et Laforest, 1990). Un travail de déconstruction est alors inhérent en vue de saisir « les interconnexions complexes » qui façonnent la définition et « le mode de traitement » du problème (*ibid.*). Cet angle d'analyse incite le sujet à prendre en compte ses ancrages et ses interactions avec le contexte lorsqu'il définit la réalité sur laquelle il intervient. Le constructivisme s'approche davantage du constructionnisme social, bien que celui-ci soit la perspective théorique privilégiée pour tisser la trame d'analyse menée dans ce mémoire, le constructivisme social est incorporé dans ce travail pour illustrer le passage d'un registre objectif vers un registre intersubjectif.

Pour terminer, la complexité et le constructionnisme rompent avec l'idée utopique de l'objectivité des connaissances, tout en reconnaissant l'inséparabilité du sujet et de

l'objet. Les deux perspectives insistent sur le besoin de reconnaître que « les vérités » s'inscrivent dans un contexte historique et culturel. De plus, « il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitude à travers des archipels de certitude » (Morin, 2006, p. 61) en se laissant guider par le désir de comprendre les incompréhensions génératrices de symptômes destructeurs de la société. Dans ce sens, cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive cherchant à saisir le sens traduit par les intervenants dans leur discours sur l'intervention avec les parents immigrants. Cette démarche se précisera dans l'analyse et la discussion en tension avec les éléments d'une démarche explicative privilégiée dans les discours culturaliste et légaliste-fonctionnaliste des intervenants sociaux.

2.2 L'intervention interculturelle

L'approche interculturelle représente une notion centrale qui fournit des assises théoriques au regard posé sur l'objet d'étude. Cohen Emerique (2011), s'appuyant sur les travaux d'Abdallah-Preteceille (1985), donne la définition suivante de l'approche interculturelle :

C'est l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir à chaque fois. C'est un processus ontologique, d'attribution de sens et de dynamique de confrontation identitaire qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire, une « dynamite » identitaire. (p. 159)

Cette définition englobe trois perspectives novatrices : subjectiviste (« deux identités » qui portent une culture « subjectivée »), interactionniste (un rapport « dynamique » entre les deux identités en présence) et situationnelle (« dans un contexte à définir à chaque fois », ce contexte peut être culturel, social et historique). L'approche interculturelle dépasse largement les perspectives culturelles. Le culturel est appréhendé ici en lien avec ses dimensions sociale et historique (*ibid.*). Notons que les dynamiques identitaires peuvent dégénérer dans des « dynamites

identitaires ». Ce qui peut s'incarner par des situations de violence animées par « des contentieux historiques, des rapports asymétriques, des affects profonds, des attitudes et des contre-attitudes » (Cohen-Emerique, p. 155). Les notions de « pôles identitaires », parcours migratoire, décentration, « zones sensibles », découverte du cadre de référence de l'autre, négociation et médiation interculturelles mériteraient d'être davantage expliquées en vue de s'approprier la notion d'intervention interculturelle.

▪ Pôles identitaires

L'interaction interculturelle se réalise entre les deux pôles identitaires en présence (Rachédi et Legault, 2008) avec leurs représentations de soi en relation à leur corps, leur mémoire, leur personnalité et leur histoire (Cohen-Emerique, 2011). Ces identités se constituent des valeurs, des histoires et des parcours de vie. À cela s'ajoutent les variables telles que les marqueurs socioéconomiques (occupation, éducation, revenu, lieu de résidence, conditions de logement), la religion, le statut, l'origine ethnique, la classe sociale et le milieu familial (Rachédi et Legault, 2008). La communication entre ces deux acteurs peut être entravée par des filtres, des distorsions et des écrans générant des malentendus et des incompréhensions menant à des jugements de valeur, des tensions et des échecs dans la relation d'aide (Cohen-Emerique, 2011).

Selon la perspective interactionniste qui étaye l'approche interculturelle de Cohen-Emerique (2011), l'intervention interculturelle met l'accent sur le rapport que l'intervenant entretient avec autrui. Dans cette perspective, la différence de l'autre se définit « comme un rapport dynamique entre deux identités » (Abdallah-Pretceille, 1986, citée dans Cohen-Emerique, 2011, p. 152). À l'instar de la perspective constructionniste, le discours interculturel se fonde sur « le processus de relation en miroir » (*ibid.*). En d'autres termes, le « je » se définit à travers la relation avec l'autre, où la différence de l'autre est révélatrice de ce que je suis.

Dans une perspective subjectiviste, l'interaction se déroule entre deux sujets porteurs de culture différente et qui auraient « subjectivé » la culture de leur groupe d'appartenance (Cohen-Emerique, 2011). Ainsi dans la rencontre avec le parent immigrant, l'intervenant n'interagit pas avec la culture caractérisant une catégorie de population, mais avec un individu qui met en scène sa propre culture d'appartenance. Aussi, il faut prendre conscience que la démarche d'intervention s'inscrit dans « un réseau subjectiviste » qui implique un « ici et maintenant » (*ibid.*).

▪ Parcours migratoire

Le contexte de vie actuel du parent immigrant peut être appréhendé selon l'axe du parcours migratoire qui comprend « l'ensemble des phénomènes émotifs et physiques affectant un individu, à partir du moment où il prend la décision de migrer jusqu'à son adaptation dans son nouveau pays d'accueil » (Legault et Raché, 2008, p. 44). Trois contextes peuvent être délimités au cours de ce processus : pré-migratoire, migratoire et postmigratoire. Ceux-ci se placent sur un continuum non linéaire et les phases vécues par les immigrants ne sont pas nettement délimitées. Cette expérience entraîne la personne dans des processus fluides d'adaptation, d'intégration et d'acculturation. Dans une perspective phénoménologique, l'expérience migratoire peut être comparée à une « dynamique pendulaire (...) qui va de l'intérieur vers l'extérieur, du subjectif à l'objectif et de l'imaginaire au réel » (Legault et Raché, 2008, p. 45).

Chaque individu/famille remplit ces « étapes », délimitées selon l'axe temporel du trajet migratoire, avec une expérience singulière. Cette expérience se concrétise dans des conjonctures particulières, marquées à la fois des grands événements et tendances mondiales ainsi que des facteurs spécifiques de contexte. Elle sera aussi intériorisée et interprétée par le sujet, même individuellement. Pour comprendre le sens des pratiques éducatives en contexte migratoire, il est important de rester à l'écoute du discours de la personne sur son parcours migratoire. L'intervenant devrait explorer

les raisons des choix et des pressions au départ (promotion socioéconomique, recherche de sécurité, amélioration de la qualité de vie) (Vatz Laaroussi et Messe-Bessong, 2008) qui auraient fondé le projet migratoire, choisi ou non, de la personne et de sa famille. Pour ce qui est des comportements parentaux maltraitants, ils peuvent être exacerbés lorsque la famille vit des « bouleversements préjudiciables » à son identité (« effondrement du projet migratoire, perte de l'autorité traditionnelle du père, ruptures et déracinements successifs des réfugiés politiques ») (Cohen-Emerique, 2011, p. 262). En contexte postmigratoire, d'autres facteurs fragilisants, tels que « la mauvaise situation économique, la déqualification et la non-reconnaissance de diplômes ou des expériences de travail antérieures, la recherche de logement, de travail, de la garderie et de l'école, l'apprentissage de la langue et le recyclage scolaire » (Vatz Laaroussi, 2008, p. 233) peuvent s'ajouter à la précarité sociale de la famille. Or, ces conditions sociales ne sont qu'un facteur à prendre en compte pour bien cibler les besoins de ces familles en transition.

▪ Acculturation et assimilation

Le parent en situation d'immigration recourt à des « stratégies individuelles d'acculturation » (Berry, 1999, cité dans Cohen-Emerique, 2011) en vue de se positionner par rapport à sa culture d'origine et à la culture de la société d'accueil. Le modèle d'acculturation de Berry (*ibid.*) met en relief quatre types d'acculturation : intégration, assimilation, repli et marginalisation. L'intégration et l'assimilation se caractérisent par l'établissement d'un lien fort avec la culture de la société d'accueil, tandis que le repli et la marginalisation se distinguent par le faible lien avec cette culture. Par l'intégration et le repli, la personne préserve un lien fort avec la culture d'origine, tandis qu'il est faible dans les situations d'assimilation et de marginalisation.

À la lumière de cette typologie, l'assimilation dénote une situation d'abandon de son identité et de sa culture d'origine chez l'individu. L'établissement des relations avec

la culture de la société d'accueil se fait au détriment de la culture d'origine (Amin, 2012). Bien que ce modèle comporte des limites, il permet de visualiser de façon simplifiée des dynamiques identitaires susceptibles de se produire lors « d'un contact continu et direct entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures et aboutissant à des transformations qui affectent les modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (Redfield, Linton et Herskovits, 1936, cités dans Amin, 2012, p. 106).

La théorie assimilationniste, encore très populaire dans certains pays occidentaux, encourage l'apprentissage rapide de la langue et de la culture du nouveau pays dans le but de maximiser les chances de réussite et de minimiser les risques de rejet des immigrants (Legault et Rachédi, 2008). Cette pensée sous-jacente à l'idéologie assimilationniste témoigne de l'ethnocentrisme tributaire à une attitude de supériorité de la culture dominante et de « l'incitation à l'élimination des racines culturelles des nouveaux arrivants » (*ibid.*, p.104). Malgré la reconnaissance de ses effets aliénants, l'assimilation a joué un rôle important dans la promotion des droits de l'Homme qui « le protègent de l'arbitraire de ses appartenances familiales, religieuses ou communautaires » (Cohen-Emerique, 2011, p.147).

▪ Décentration

Selon le modèle de l'approche interculturelle de Cohen-Emerique (2011), les échanges entre le parent immigrant et l'intervenant social peuvent se dérouler en trois temps : la décentration, la compréhension du système de l'autre et la négociation ou la médiation. La décentration correspond à une démarche de prise de conscience de « ses propres cadres de référence avec lesquels il perçoit et decode l'altérité » (Cohen-Emerique, 2011, p. 179) chez l'intervenant. L'émergence de la conscience de sa propre identité est possible seulement à travers l'interaction avec l'autre. La méthode des chocs culturels représente « la voie d'accès tant à ses convictions qu'à

ses rejets profonds » (*ibid.*). Elle permet de rendre explicite et précise la grille de lecture de l'altérité.

- Zones sensibles

Les « zones sensibles » ont des ancrages profonds dans les perceptions et les souvenirs personnels ainsi que dans les modèles culturels de l'individu. Ces « zones sensibles » ou « images-guides » se manifestent par des situations de grand malaise chez le professionnel. Elles peuvent l'entraîner dans des processus de jugement de valeur ou d'interprétations hâtives, parce que les images-guides représentent une menace identitaire. Les ignorer peut entraîner le professionnel et l'utilisateur dans une dynamique relationnelle de menaçant-menacé mettant en échec la relation de confiance.

- Découverte du cadre de référence de l'autre

La démarche de compréhension du système de l'autre représente un exercice de reconnaissance de l'autre, différent culturellement. L'attention se dirige ici vers la connaissance des valeurs, des significations attachées aux signes et aux symboles par le parent immigrant, tout en favorisant un enrichissement mutuel (Cohen-Emerique, 2011). Les connaissances qu'on veut accumuler, transmettre et travailler sur la culture de l'autre doivent être « à la fois dynamiques, différenciées et systématisées (...) pour éviter de percevoir l'autre comme un prototype standardisé d'une culture d'origine monolithique ou de l'enfermer dans une identité imposée et figée ne lui laissant aucune liberté de choix » (*ibid.*, p. 324).

Outre l'impératif d'interroger le sens des mots et les valeurs véhiculées par le parent immigrant (Rachédi et Legault, 2008), on ne peut pas contourner la prise en compte des facteurs de contexte (Cohen-Emerique, 2011; Korbin, 2002). Recueillir des informations sur les racines culturelles et les trajectoires migratoires serait le gage d'une compréhension plus fine des stratégies d'intégration mises en place et des

expériences de crise vécues par l'individu et sa famille dans le pays d'accueil. Au lieu de réduire l'exercice professionnel à la « psychologisation » des situations d'intervention, l'intervenant social doit privilégier une grille de lecture élargie intégrant les facteurs historiques et une grille de contexte articulés à l'ensemble des réalités individuelles de « l'usager » (Cohen-Emerique, 2011).

La rencontre avec l'Autre peut se produire seulement en apprenant « à voir et à reconnaître autrui » (Abdallah-Pretceille, 1997, p. 124) en tant que sujet. Cette reconnaissance doit se fonder sur le principe de réciprocité, celui « d'apprendre à mieux se comprendre et se connaître soi-même » pour mieux « comprendre autrui » (*ibid.*, p. 125). Une condition importante consiste en la prise de distance par rapport à son propre groupe culturel et système de référence pour pouvoir « se placer au point de vue d'autrui » (*ibid.*).

▪ Négociation et médiation interculturelles

Le temps de la négociation et de la médiation représente un « espace de compromis et de résolution de conflits » (Rachédi et Legault, 2008, p. 128). Comme le travail social gravite principalement autour des conflits (au sein de la famille, entre la famille et la société, etc.), en contexte de différence culturelle il est primordial de comprendre les écarts engendrant des conflits de valeurs et de chercher des solutions (Cohen-Emerique, 2011). Un positionnement renouvelé, qui cherche à cartographier un territoire respectueux de la différence, est la proposition de « l'association "dialectique" où, tout en exigeant un minimum d'uniformité dans les représentations/valeurs et un minimum de contraintes fondées sur un consensus dans les règles à observer », on peut arriver à un « maximum de diversité dans les représentations/valeurs et de liberté dans les comportements » (Camilleri, 1993, cité dans Cohen-Emerique, 2011, p. 379). Il s'agit d'un rapport dialogique d'échange et de rapprochement réciproque pour trouver une entente et un compromis acceptables pour tous. Les parties doivent s'ouvrir à de nouveaux mélanges d'horizons (Taylor,

1997) ou à la recherche de « frontières perméables » et d'équilibre entre la diversité et l'unité d'une société (Cohen-Emerique, 2011). Le médiateur peut jouer le rôle de tiers qui suscite des « espaces-tiers de transition, des passerelles qui rapprochent ceux qui se sont éloignés » (Six, 1999, cité dans Cohen-Emerique, 2011, p. 400). Ainsi cette pratique enclenche un travail de « translation » et de « transformation des repères et des regards » (Cohen-Emerique, 2011).

La culture et la linguistique représentent une composante de l'apprentissage de l'Autre, mais le rapport à l'altérité ne s'y réduit pas. Chercher à comprendre et à expliciter le sens des mots et des concepts utilisés en intervention constitue la base d'une communication efficace, où les parties parlent le même langage et véhiculent les mêmes significations (Daigneault, 2010). Cependant, il ne faut pas se laisser leurrer par « certains mythes, comme ceux de l'entente, de la spontanéité, de la communication efficace » (Abdallah-Pretceille, 1997, p. 125). L'intervenant doit plutôt rester sensible à l'ancrage du discours dans le quotidien de la personne, dans ses fantasmes, incertitudes et inquiétudes. Il doit aussi prendre en compte l'état de sujet du parent qui interprète sa culture et la traduit dans des actes significatifs (*ibid.*).

Dans le domaine de l'ethnopsychiatrie, la prise en compte de la culture des patients est un élément fondamental en ce qui a trait à la recherche de repères structurants en période de crise. Au sens de Winnicott (1975, cité dans De Plaen, 2006), l'espace culturel représente un « espace transitionnel » facilitant le maintien du « sentiment de continuité et d'intégration » des patients ayant connu des expériences de mouvement, de perturbation, de rupture et de perte. Le maintien des valeurs sociales et culturelles ayant joué un rôle de construction de l'identité de l'individu servirait à renforcer le sentiment de continuité et d'appartenance au groupe d'origine, ainsi qu'à la construction du sentiment d'appartenance à la société d'accueil.

En contexte migratoire, le comportement parental prend un certain sens lorsqu'il est considéré par rapport à son bagage culturel. Dans l'hypothèse que l'enfant a subi de

la maltraitance parce qu'il a transgressé une valeur fondamentale de la culture de ses parents, le sens de la maltraitance se précise par rapport à l'identité que le parent veut affirmer. Par le dialogue, il faut alors chercher à comprendre et à reconnaître ce sens parlant de l'identité du parent, « autre que celle de mauvais parent » (Bennani, 1980, cité dans Cohen-Emerique, 2011, p. 262). La reconnaissance de la subjectivité de l'autre et l'invitation au dialogue peuvent être une occasion d'ouverture et de rapprochement du parent avec l'intervenant. En l'absence d'une logique dialogique, il est possible que les processus ainsi engendrés créent un contexte familial défavorable au développement de l'enfant.

Selon l'éthique de l'autonomie réciproque de Malherbe (2007), il est possible de repérer les conditions nécessaires à un rapport dialogique subjectivant. Celles-ci seront élucidées dans la section suivante.

2.3 Les conditions de possibilité du dialogue de Malherbe (2007)

La perspective de l'éthique de l'autonomie réciproque de Malherbe (2007) portant sur le mouvement de l'autonomie de l'humain comme « être de parole » (Malherbe, 2007, p. 27) pourrait offrir des éléments de lecture du rapport parent/intervenant dans la relation d'aide qui représente une occasion de subjectivation ou d'objectification de la personne. Autrement dit, la violence symbolique ou diabolique peut émerger dans la relation d'aide lorsque l'intervenant pose des gestes animés par l'intention d'aider l'individu. Le terme violence désigne ici « l'irruption de la force vitale dans la vie sociale et politique » qui peut être interprétée selon deux modalités : comme acte créateur (violence symbolique) ou destructeur (violence diabolique) (*ibid.*, p. 389). Ainsi la violence ne représente pas un mal à extirper, mais plutôt cette « force vitale » qui doit être apprivoisée et traduite de façon consciente et responsable dans des actes susceptibles de contribuer à la subjectivation de la personne (violence symbolique), et non pas à son objectification (violence diabolique) (Malherbe, 2007). Les gestes de

l'intervenant qui permettent de définir l'individu comme sujet parlant sont considérés de nature symbolique. La violence symbolique caractérise les actes langagiers qui contribuent au rassemblement des humains, à leur mise en synergie « dans des relations de mutuel accouchement de ce qu'ils sont en eux-mêmes » (*ibid.*, p. 389). L'exemple suivant représente des éléments d'une intervention qui se déploie dans le sens de la création des conditions nécessaires à l'autonomie de l'individu : être à l'écoute de l'histoire de l'individu, reconnaître ses forces, augmenter ses capacités d'agir au nom du bien-être de son enfant, conjuguer les efforts du professionnel et du parent en vue d'atteindre des objectifs communs et dans un esprit de respect mutuel. Bien que la relation d'aide en contexte de protection de l'enfance soit liée à un changement social souhaité (même imposé par un système institutionnel ou par la société hôte, ce qui peut s'apparenter à un travail sur l'individu), elle permettrait, selon l'exemple dépeint ci-dessus, la valorisation du sujet, même dans un contexte d'autorité. Dans une visée éthique, la relation d'aide doit permettre l'écoute et la reconnaissance de l'individu et favoriser le « devenir soi » de la personne, sinon cette relation peut succomber aux actes qui tuent, manipulent et mentent l'individu. La violence diabolique se définit donc comme des actes « qui font de nous des objets » (*ibid.*, p. 387). L'axe éducatif de l'intervention se rapproche davantage d'une relation d'aide caractérisée par la violence diabolique, car elle vise la transformation de l'individu à l'aide d'outils qui se prêtent à une relation asymétrique. L'intervenant devient l'expert qui possède le bon savoir sur les compétences parentales, tandis que le parent doit faire *tabula rasa* de son passé et de ses acquis pour assimiler ce qu'on lui transmet. Le travail sur l'autre représente ici le déni de l'équivalence morale de l'autre en tant qu'individu digne et libre.

Pour réfléchir sur la possibilité de favoriser la parole chez les parents en tant que sujets autonomes, référons-nous aux « conditions de possibilité de la parole en réciprocité » (Malherbe, 2007). Ainsi, le dialogue est possible lorsque l'intervenant reconnaît la présence (physique de la personne), la différence et l'équivalence

(morale) de l'autre. Ces trois conditions doivent se dérouler dans le sens de la réciprocité. Elles réfèrent à la reconnaissance de la solitude de l'autre (« je suis le seul à pouvoir dire "je" à bon droit, en mon propre nom » [*ibid.*, p. 55]), de la finitude (l'ancrage particulier dans le monde, dans l'histoire et dans la culture) et de l'incertitude (ne pas se renfermer dans des certitudes, c'est exercer sa liberté). En lien avec chacune des trois conditions, le dialogue peut se dérouler si les valeurs de solidarité (par l'ouverture envers l'autre), de dignité (se considérer soi-même avec justesse et assumer avec humilité qu'on n'est ni Dieu, ni rien) et de liberté (en se laissant questionner par autrui sans s'emprisonner dans ses propres certitudes) sont respectées (*ibid.*).

L'éthique de l'autonomie réciproque de Malherbe rejoint l'idée centrale reflétée par l'approche interculturelle, soit la « reconnaissance mutuelle de sujet à sujet » (Abdallah-Pretceille, 1997, p. 195). Selon l'éthique de l'altérité et de la diversité d'Abdallah-Pretceille (2008), à travers l'interaction interculturelle, il faut chercher la rationalisation de la réflexion comme prélude à un engagement dans une relation AVEC l'Autre et non pas SUR l'Autre, et la rencontre de « l'Autre comme Autre, rencontre doublée d'une exigence de liberté » (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 23). Cette éthique est la pierre angulaire de la relation à l'autre basée sur la reconnaissance intersubjective, tout en cherchant à l'appréhender dans « un ici et maintenant » et non pas à le réduire à des catégories culturelles (Abdallah-Pretceille, 1997, p. 126). Ainsi, Abdallah-Pretceille (2008) et Malherbe (2007) s'accordent en soulevant les valeurs de solidarité, de dignité et de liberté comme finalités et prémisses à la réalisation d'un rapport dialogique subjectivant.

Il est nécessaire de préciser que la notion de violence diabolique utilisée par Malherbe (2007) se prête plutôt à la violence symbolique examinée par d'autres auteurs, comme Fanon (1971, cité dans Joos, 2000) dans son analyse de la relation clivée où il s'est penché sur la violence relationnelle sous l'angle de la philosophie politique. Il parle

« du clivage du sujet noir colonisé à qui il est imposé comme seul futur et seul désir celui d'être blanc » (Joos, 2000, p. 100). Le clivage relationnel est identifié au niveau de l'accès du Noir à la lutte pour la reconnaissance au sens hégélien. Ainsi, le rapport à autrui réduit les possibilités imaginaires et relationnelles du Noir, car la référence à un tiers est nécessairement une référence aux Blancs. Donc le Noir est appelé à prendre conscience des structures qui déterminent cette impossibilité de s'identifier à un tiers collectif. Cette précision sur le clivage du sujet et sur le clivage relationnel de Fanon (Joos, 2000) peut servir de complément à la perspective éthique de l'autonomie de Malherbe qui se penche sur les conditions nécessaires à un rapport dialogique, où l'intervenant et le parent peuvent se reconnaître mutuellement en tant que sujets autonomes. Quant à Fanon, il illustre comment le passé colonial du Noir a créé des prémisses historiques et politiques à la violence symbolique concrétisée dans des relations clivées asymétriques qui réduisent ses possibilités d'être reconnu en tant que sujet (en tant que corps désirant). Comme la perspective éthique interroge seulement les rapports intersubjectifs dans la relation d'aide, elle n'est pas dépourvue de contexte structurel, politique et historique. Ainsi l'analyse de la possibilité du dialogue sera faite principalement sous l'angle éthique, sans perdre de vue les contingences structurelles.

L'opposition identifiée entre le concept de violence symbolique chez Malherbe et Fanon pourrait entraîner de la confusion. Précisons que, dans les parties qui suivent, la notion de violence symbolique sera employée pour signifier la violence relationnelle comme force destructive de la subjectivité de l'autre. Cette notion permettra de soulever les rapports de domination susceptibles de s'instaurer dans la relation d'intervention. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que la conception de la violence symbolique comme force vitale pouvant contribuer à la subjectivation de la personne (Malherbe, 2007) pourrait susciter des réflexions intéressantes, mais dans un autre contexte.

2.4 Les abus physiques et les mauvais traitements psychologiques

Comme mentionné dans la problématique, la violence à l'égard de l'enfant est une notion socialement construite. Rappelons que plusieurs référents façonnent les représentations sociales de la violence parentale, soit le recours à des normes et à l'évolution de la conception des droits de l'homme, les manifestations macrosystémiques des agressions, le concept de pouvoir, la victimisation dans la sphère privée et les cas d'agression indirecte et par omission (Chamberland, 2003). Ces référents influent sur les réactions sociales et institutionnelles relativement aux comportements parentaux considérés comme acceptables ou non dans un contexte donné (*ibid.*). Au Québec, la LPJ représente une importante référence qui balise explicitement l'exercice de l'autorité parentale et énonce les attentes par rapport aux figures parentales. L'article 38 de la LPJ comprend les conditions dans lesquelles la sécurité et le développement de l'enfant sont considérés comme compromis. Il s'agit de situations d'abandon, de négligence, de mauvais traitements psychologiques, d'abus sexuels et de sévices (Gouvernement du Québec, 1979). Lorsque la compromission de la sécurité et/ou le développement de l'enfant est statué, l'État s'octroie le droit d'intervenir de façon légitime dans les rapports parents/enfant en vue de protéger l'enfant. La protection de l'enfant se définit en faisant référence aux notions de droits et d'intérêt de l'enfant, ainsi qu'à la conception de ses besoins fondamentaux.

Selon l'Organisation mondiale de la santé, la maltraitance de l'enfant :

s'entend de toutes les formes de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, de sévices sexuels, de négligence ou de traitement négligent, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité, dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir (OMS, 2014).

La maltraitance de l'enfant englobe plusieurs formes de mauvais traitements. Selon cette définition, elle réfère aux conséquences produites par un acte qui s'inscrit « dans le contexte d'une relation » (OMS, 2014). La dimension relationnelle est ainsi mise de l'avant explicitement. C'est une définition générique qui doit évidemment être opérationnalisée dans le contexte.

Ayant constaté que l'abus physique est la porte d'entrée de la plupart des familles immigrantes qui appliquent des sévices corporels comme méthode éducative légitime selon leur groupe culturel d'origine (Lavergne *et al.*, 2011), ce concept ainsi que celui de mauvais traitements psychologiques seront retenus dans ce contexte d'étude. En ce qui a trait aux mauvais traitements psychologiques, les recherches mettent en évidence les effets particulièrement dommageables des dimensions émotionnelles de la maltraitance, difficiles à délimiter et à définir. Dans ce sens, la ligne entre la maltraitance et les problèmes familiaux qui mettent l'enfant en risque de maltraitance est mince et mérite d'être davantage étudiée (Trocme, 2011).

Même si les définitions de ces deux formes de maltraitance (physique et psychologique) sont ajustées progressivement en fonction de l'évolution de différents facteurs (critères législatifs, normes sociales et culturelles, résultats de recherche, pratiques professionnelles), ce sont de « grands paramètres » de définition qui expliquent couramment ces concepts (Tourigny et Lavergne, 2000, p. 61). Voici des exemples de comportements signifiant ces formes de violence :

L'abus physique comprend des comportements de violence physique comme la raclée, l'isolement excessif, les brûlures, les étouffements, l'utilisation d'une arme ou la menace d'en utiliser une et autres gestes violents.

L'abus émotionnel a trait à des comportements de rejet, d'humiliation, de dépréciation, de cruauté psychologique, de menace, d'intimidation, de terrorisation et autres gestes violents (*ibid.*, p. 57).

Cependant, les définitions présentées aux alinéas c) et e) de l'article 38 de la LPJ sont plus génériques :

c) mauvais traitements psychologiques :

lorsque l'enfant subit, de façon grave ou continue, des comportements de nature à lui causer un préjudice de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation et

e) abus physiques :

lorsque l'enfant subit des sévices corporels ou est soumis à des méthodes éducatives déraisonnables de la part de ses parents ou de la part d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation.

Soulignons qu'il est primordial de prendre en compte les aspects de la durée, de la fréquence, de la sévérité et de l'intervention du parent pour mettre fin à la situation. La LPJ définit aussi les situations de risque sérieux de subir chacune de ces formes de maltraitance.

Souvent une situation de maltraitance réunit plusieurs formes d'abus dont les séquelles ne peuvent pas être délimitées. D'ailleurs, dans une visée préventive, il faut être grandement conscient que ces situations d'abus ont des impacts importants sur l'enfant. Toutes les sphères du développement de l'enfant peuvent être atteintes par des gestes de violence, soit cognitive (retards de développement, troubles de langage, mauvais rendement scolaire, faible niveau d'attention, etc.); comportementale (méfiance, insécurité, stratégies pour éviter les situations d'abus, réactions agressives); émotive (faible estime de lui-même, problèmes émotifs, dépression) et relationnelle (faire l'objet de rejet, difficulté à s'investir dans des liens affectifs, réactions conflictuelles) (Association des Centres jeunesse du Québec, ACJQ, 2011).

Remarquons que les définitions de la maltraitance de l'enfant présentées ci-dessus font ressortir des critères objectifs. Bien que les définitions objectives soient apparentées à une perspective théorique opposée au l'angle d'analyse de cette recherche, soit le constructionnisme social, leur contenu informatif ne peut pas être amoindri. D'autant plus, elles représentent un outil de base des intervenants de la

protection de la jeunesse. Employer des définitions permettant d'objectiver un phénomène représente certainement une démarche nécessaire en intervention. Toutefois, la perspective théorique de cette étude ouvre sur une vision relationnelle du phénomène qui pourrait enrichir la lecture de la maltraitance. De même, une nouvelle lecture de la violence à l'endroit de l'enfant engendrerait de nouvelles avenues d'intervention, plus adaptées aux réalités complexes et fluides des familles immigrantes.

Retenons que la pensée complexe et le constructionnisme social représentent la toile de fond de l'angle théorique de cette étude. Appréhender l'objet d'étude dans sa complexité, son ensemble et ses rapports dynamiques avec ses éléments constitutifs et son contexte oriente l'interrogation de la réalité sociale soumise à l'analyse dans le cadre de cette étude. Dans une perspective constructionniste, la façon dont l'individu construit le monde puise ses racines dans ses relations sociales. Ainsi, le discours de l'intervenant reflète une certaine tradition culturelle. Prendre conscience des ancrages historiques, sociaux et culturels qui orientent le discours et l'action de l'intervenant pourrait ouvrir la voie du dialogue susceptible d'enrichir la compréhension de l'autre et de la maltraitance de l'enfant. L'approche interculturelle s'apparente à cette logique d'interrogation de ses propres systèmes de référence dans le rapport à l'altérité. Selon cette approche, la relation se crée entre deux identités inscrites dans un contexte dynamique, ces deux « pôles identitaires » se donnant mutuellement du sens à travers l'interaction qui les lie. En effet, la construction commune des significations et la reconnaissance de l'autre en tant que sujet présent, différent et équivalent devraient guider une démarche éthique dans un contexte interculturel. La notion de violence à l'endroit de l'enfant représente une « réalité » définie selon les référents culturels, sociaux et juridiques. À cette fin, le travail autour de cette notion représente un exercice de négociation et de médiation du sens du phénomène dans un esprit de respect et de reconnaissance mutuelle.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur différents aspects méthodologiques de la recherche. La stratégie générale souscrit à la méthodologie qualitative et la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) a guidé chaque étape du processus de recherche. Le chapitre conclut sur les considérations éthiques qui ont également servi de guide à la réalisation du projet.

3.1 La méthodologie qualitative

Cette étude se prête à la recherche qualitative. Au sens de la définition de la « recherche qualitative de terrain » (Paillé, 2012), les instruments et les méthodes employés ont été conçus pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain). De plus, l'analyse des données a été faite de manière qualitative et « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences » (*ibid.*, p. 13) des intervenants de la protection de la jeunesse.

Le travail d'analyse qualitative peut aussi être défini comme « une re-présentation et une transposition conscientes, délibérées et rigoureuses du système “soi-monde-autrui” » (Giorgi, 1997, p. 345), de manière à « en faire une nouvelle exploration dans l'optique particulière des sciences humaines et sociales, lesquelles s'efforcent de faire surgir le sens en le rendant compréhensible » (Paillé, 2012, p. 35).

Donc la connaissance qu'on peut avoir de la réalité empirique, objective et matérielle, soit « la réalité épistémique », ne se précise « que par la présence du sujet, sujet qui

n'est pas indépendant d'une culture et des rapports sociaux » (Anadon, 2007, p. 28). Les connaissances générées selon les perspectives qualitatives sont conditionnées par un « contexte localisé et historique » où se produisent les perceptions, les manières de penser, de sentir et d'agir du chercheur (*ibid.*). Ajoutons que la construction de la connaissance se fait à travers l'interaction du chercheur et du participant conçus comme deux univers subjectifs porteurs de valeurs.

Cette recherche souscrit à l'approche de la recherche qualitative, surtout en ce qui a trait à la valorisation de la subjectivité (du chercheur et des participants) et à la finalité de comprendre les significations données par les individus à leurs propres expériences. Dans un contexte de recherche qualitative, le chercheur est alors constamment « à la poursuite de significations » (Paillé, 2012, p. 35). Pour les trouver, j'ai essayé de réaliser un travail de contextualisation du phénomène qui consiste en sa confrontation à des éléments de son contexte.

Cette quête m'amène inévitablement à emprunter la voie inductive de la construction des connaissances. L'interprétation des significations des expériences humaines et sociales se fait par et dans les interactions sociales. Celles-ci, qui ne sont pas neutres par rapport aux influences culturelles et politiques, facilitent l'ancrage des connaissances dans le matériel généré par le terrain. La compréhension des phénomènes humains, et non pas leur explication, concrétise les finalités du processus de recherche, où le passage du particulier vers le général est privilégié (Anadon, 2007).

3.2 La méthodologie de la théorisation enracinée

La méthodologie de la théorisation enracinée, essentiellement inductive, fournit les assises méthodologiques de base de cette étude. À l'origine, elle s'inspire du pragmatisme et de l'interactionnisme symbolique. Dans la perspective pragmatique,

l'être humain est conçu comme un agent actif dans le monde qui participe à la construction des structures par son engagement dans des processus, alors que dans la perspective interactionniste, tel que mentionné plus haut, le soi est construit à travers l'interaction qui se déroule dans un sens de réciprocité et reflète la manière dont la personne crée du sens autour de ses actions (Charmaz, 2006; Glaser, 2010).

L'approche constructiviste de théorisation enracinée développée par Charmaz (2006) a facilité la compréhension des réalités individuelles et leur insertion dans un contexte social. Elle diverge de l'approche des fondateurs de la théorisation ancrée en statuant que le chercheur ne « découvre » pas la théorie, mais fait partie du monde qu'il étudie. Sa dimension sociale m'a incitée à cerner les « intersections qui existent entre les individus et leur environnement » (social et culturel) et à me rapprocher de la réalité vécue par la personne (Piché, 2010).

3.3 La population à l'étude et l'échantillon

Sept intervenants sociaux (six femmes et un homme) ont été recrutés dans le cadre de cette recherche. Chaque participant a été rencontré individuellement et devait répondre aux critères suivants : être à l'emploi du CJM, avoir une certaine expérience d'intervention avec des familles immigrantes dans le contexte de la protection de la jeunesse et intervenir à l'étape de l'application des mesures.

La démarche de recrutement des intervenants sociaux a été guidée par les recommandations du Comité d'éthique de la recherche (CER) du CJM-IU. Pour recruter les équipes, le CER m'a conseillé de présenter le projet de recherche à la Régie présidée par le directeur des Services à l'enfance. C'est donc suite à cette présentation, faite le 6 février 2014, que les chefs d'équipes du Bureau St-Laurent et du Bureau Sud ont facilité le contact avec des intervenants de leur équipe en m'envoyant les noms d'intervenants potentiellement intéressés par l'étude. Cette

première étape a permis de recruter quatre intervenants sociaux. Un autre intervenant, connu lors d'une expérience de stage au CJM-IU, a été contacté directement. Un contact direct avec un intervenant du Bureau Nord m'a permis de recruter le sixième intervenant et de présenter le projet auprès de ses collègues lors d'une réunion d'équipe. Ce qui s'est soldé par le recrutement du septième intervenant. Les données sociodémographiques des intervenants sociaux sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 3.1 : Données sociodémographiques des intervenants sociaux

Échantillon	Formation	Années d'expérience	Équipe
Entrevue 1	Travail social	7	Enfance
Entrevue 2	Travail social	2	Enfance
Entrevue 3	Travail social, sexologie, administration publique	15	Enfance
Entrevue 4	Service social	20	Enfance
Entrevue 5	Psychoéducation	7	Adolescence
Entrevue 6	Travail social	16	Enfance
Entrevue 7	Travail social	1	Enfance

Remarquons que la majorité des participants ont une formation en travail social et interviennent auprès des familles avec des enfants âgées de moins de 12 ans. La plupart des participants accomplissent les mêmes rôles et fonctions au niveau du suivi psychosocial de la famille (application des mesures). Un participant exerce la fonction d'adjoint clinique, tout en ayant une riche expérience d'intervention avec les jeunes et les familles en tant que personne autorisée.

Les objectifs et le processus de la recherche ainsi que l'implication de la personne dans le projet étaient brièvement expliqués lors du premier contact téléphonique. Ensuite, la personne pouvait adresser ses questions et exprimer le désir de participer ou non à l'étude. Au début de l'entrevue, un formulaire de consentement (Appendice

A) était présenté et signé en deux exemplaires, un pour la personne participante et l'autre conservé sous clé dans le bureau de la directrice de recherche.

3.4 La méthode et les instruments de collecte des données

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée pour réaliser la cueillette des données. La grille d'entrevue (Appendice D) comprend deux dimensions : la définition des mauvais traitements et l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. Un des objectifs de l'entrevue était de documenter les perceptions du phénomène de la violence chez les participants ainsi que les zones de divergence et de convergence autour de comportements parentaux maltraitants. Un autre visait la compréhension de la construction de la relation d'intervention.

Selon la méthodologie de la théorisation enracinée, la démarche de recherche connaît un processus itératif qui suppose un aller-retour entre les données et l'analyse (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Après avoir réalisé les deux premières entrevues, j'ai procédé à leur transcription et à leur codage. Les codes qui sont ressortis à cette étape ont contribué à l'évolution de la grille d'entrevue (la notion de la protection de l'enfance, les dynamiques de l'autorité parentale, l'intérêt de l'enfant). Conséquemment, les entrevues subséquentes étaient orientées par les précédentes, car je cherchais à approfondir les « thèmes » qui apparaissaient théoriquement pertinents du point de vue de chacun des participants rencontrés.

▪ Traitement du matériel des entrevues

Tel que mentionné plus haut, le processus de recherche selon la méthodologie de la théorisation enracinée suppose le commencement de l'analyse des données dès le début de la collecte de données (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Une courte description des procédures analytiques qui s'apparentent à cette méthodologie est présentée plus bas.

L'échantillonnage théorique

L'échantillonnage théorique repose sur la sélection des situations à l'étude selon leur potentiel de soutenir la démarche de l'émergence théorique (Glaser, 2010; Luckerhoff et Guillemette, 2012). Autrement dit, l'échantillonnage découle des éléments théoriques retenus dans la problématique et dans l'objet d'étude. La grille d'entrevue a été initialement bâtie autour des concepts suivant : l'expérience d'intervention avec les familles immigrantes, le processus d'intervention (préparation, établissement de la relation d'aide, obstacles et conditions facilitantes, évaluation des besoins de la famille) et les mauvais traitements de l'enfant (perception chez l'intervenant et le parent, consensus et malentendus) (Appendice D). Ainsi, l'échantillon comprenait des participants ayant vécu une certaine expérience professionnelle liée au phénomène de violence à l'égard de l'enfant en contexte de diversité ethnoculturelle (intervenant·s sociaux du CJM-IU). Les données recueillies progressivement devaient posséder un certain potentiel pour alimenter la réflexion sur la question de recherche ainsi que guider le choix de nouvelles situations à explorer.

La collecte et l'analyse de données se faisaient simultanément. En effet, l'analyse du matériel recueilli à chaque étape me permettait de choisir les situations à examiner, ce qui aidait à revitaliser le mouvement « hélicoïdal » (Luckerhoff et Guillemette, 2012) de la recherche, tout en gardant la finalité de découvrir la connaissance camouflée dans la parole des participants. La trajectoire hélicoïdale peut être représentée comme « une courbe qui s'enroule autour d'un axe en mouvement » (*ibid.*, p. 41), ce qui signifie un retour sur les étapes précédentes en vue d'établir de nouveaux liens théoriques et approfondir la compréhension du phénomène étudié.

Cette démarche itérative entraîne également l'adaptation de la grille d'entrevue guidée par le processus d'analyse réalisé simultanément avec la collecte de données. L'exercice d'ajustement de l'instrument de collecte de données, au fur et à mesure que l'analyse progressait, a permis de se laisser guider par le terrain et de suivre la

voie inductive où les sujets parlants (intervenants participants) ont principalement orienté la collecte et l'analyse des données.

L'écriture des mémos

L'écriture des mémos est une technique qui a aidé à tracer l'évolution des réflexions. En tout temps, au cours de la recherche, les idées émergentes lors de la collecte et de l'analyse des données ont été inscrites dans un journal de bord. Ce qui a facilité plusieurs démarches méthodiques, comme la prise de conscience et la mise entre parenthèses des idées préconçues ainsi que la documentation de l'évolution de l'élaboration théorique (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Tout au long de la recherche, l'écriture des mémos a également permis de comparer les idées reflétées par les différents participants, de développer les idées émergentes en lien avec les codes et de « diriger » le processus de collecte de données (Charmaz, 2006).

Le codage

Le codage est une opération de base de la démarche analytique. Elle consiste à comparer des données et à les regrouper sous un même code (Saldana, 2013). Plusieurs codes peuvent être rattachés aux données. Les codes *in vivo* représentent des mots ou des expressions tirés « textuellement » du discours des participants (Luckerhoff et Guillemette, 2012, p.24) alors que les codes paradigmatiques découlent des termes utilisés dans la définition de l'objet et des objectifs de recherche. Dans la suite de l'analyse, les codes ont été classés par catégories ou supercodes. Plus j'avais dans l'analyse, plus facilement j'arrivais à les relier de manière cohérente (*ibid.*).

Notons que tout au long de cet exercice d'analyse, trois principes ont guidé les opérations intellectuelles enchaînées ici : l'approfondissement par la validation, par variation et par réduction et densification (Luckerhoff et Guillemette, 2012).

Par la validation, je cherchais la « confirmation » (Luckerhoff et Guillemette, 2012, p. 105) des résultats de l'analyse auprès des participants. Pour ce faire, j'explorais leur perception lors des prochaines entrevues relativement aux questions résultant de l'analyse préliminaire des premières entrevues. En guise d'exemple, les deux premières entrevues portaient sur l'importance de travailler la compréhension des concepts reliés à la protection de l'enfance, ce que les parents immigrants ignorent le plus souvent. Donc pour les entrevues ultérieures, j'invitais le participant à développer cette question en vue de saisir de quoi il s'agissait plus précisément.

La recherche des cas infirmatifs indiquant la variation des données peut enrichir l'analyse. À première vue, les cas infirmatifs ou contradictoires peuvent être utilisés comme des portes qui ouvrent sur d'autres dimensions du phénomène. La variation peut guider la collecte et l'analyse des données vers des nuances moins connues du phénomène et vers une compréhension plus complexe de celui-ci (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Pour illustrer cette technique, mentionnons les réactions des parents par rapport à la DPJ et les conséquences du suivi de la DPJ sur les dynamiques familiales. La plupart des intervenants ont mentionné la peur, la honte, le déshonneur, l'isolement, le rejet de l'enfant du système familial, etc. Pourtant, un intervenant n'a pas hésité à qualifier l'expérience de signalement et de suivi psychosocial de la famille immigrante comme une occasion d'intégration de la famille dans la société d'accueil. Cette remarque, qui dévoile le contraire des réponses récurrentes, enrichit évidemment la compréhension de la question et laisse émerger une analyse plus rigoureuse et inclusive.

La réduction et la densification sont des opérations qui se font en parallèle avec le codage (Luckerhoff et Guillemette, 2012). En ce sens, j'ai regroupé les codes dans des catégories plus analytiques, j'ai mis en relation les catégories à l'intérieur des schémas et réduit ainsi le nombre de codes et de catégories regroupés dans des

concepts avec un plus grand pouvoir théorisant. Ces catégories portent sur les thèmes charnières retenus des témoignages des participants.

La saturation théorique

La collecte des données visait l'atteinte d'une certaine saturation théorique. Dans la limite du nombre de participants permis dans le cadre d'une étude de deuxième cycle, elle a été évaluée par rapport à l'enrichissement des connaissances sur l'intervention en contexte de protection de l'enfance et de diversité ethnoculturelle. En faisant « un bilan régulier des données » reliées aux codes, il était possible de savoir si la saturation était atteinte ou non (Luckerhoff et Guillemette, 2012, p. 26). La finalité de la recherche de saturation théorique est l'intégration des concepts émergents du terrain dans des énoncés théoriques. Cependant, le contexte de recherche a permis d'atteindre l'étape de l'émergence des catégories et non celle des énoncés théoriques.

Une lecture plus large des codes, initialement faite de façon très détaillée (codage « ligne par ligne »), a permis l'émergence de catégories analytiques (Piché, 2010). Pour réaliser la catégorisation des données, j'ai utilisé la méthode « *Theming the data* » (Saldana, 2013), qui représente un des multiples procédés de codage connus en recherche qualitative. Le thème peut être défini comme « *statements qua (in the role of) ideas represented by participants during interviews that summarize what is going on, explain what is happening, or suggest why something is done the way it is* » (Rubin et Rubin, 2012, p. 118, cités dans Saldana, 2013, p. 176). Comme le suggère Saldana (2013), au cours du codage des données, j'ai repéré les affirmations significatives du verbatim. À travers l'interprétation, j'ai cherché à saisir le sens de ces affirmations que j'ai regroupées pour développer des thèmes intégratifs dans un narratif cohérent. Ainsi les grands thèmes autour desquels la discussion a été menée sont les discours culturaliste, légaliste-fonctionnaliste et constructiviste, la coconstruction du sens de la relation d'aide et la responsabilité individuelle et collective pour le bien-être de l'enfant. La revue de littérature conceptuelle sur la

question a été incorporée aux éléments théoriques émergents pour nommer les grands thèmes pendant le déroulement de la démarche itérative d'aller-retour (littérature-résultats) envisagée par la méthode de théorisation enracinée (Strauss et Corbin, 1998, cités dans Luckerhoff et Guillemette, 2012).

3.5 Les considérations éthiques

Les principes directeurs de l'éthique en recherche sociale, tels que l'importance d'un consentement libre et éclairé, le respect de la dignité humaine et de l'intégrité morale des participants ainsi que de la confidentialité et de l'anonymat, soutiennent la démarche de la présente recherche. Dans le cadre du programme de maîtrise de l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, j'ai suivi deux cours de méthodologie de recherche qui ont représenté une occasion d'acquérir des connaissances et de développer des compétences nécessaires à la réalisation de cette démarche. Le 13 février 2013, j'ai obtenu le certificat d'achèvement de la formation en ligne concernant « l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains » (EPTC 2 : FER) du Groupe en éthique de la recherche. Un certificat d'éthique a été obtenu du Comité d'éthique de la recherche du CJM-IU, le 18 décembre 2013 pour une durée d'un an (Appendice B). Une demande de renouvellement a été déposée auprès du CER du CJM-IU le 18 décembre 2014. Le 29 janvier 2014, le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a également approuvé ce projet d'étude en émettant un certificat d'éthique valide pour une durée d'un an (Appendice C).

Les participants ont été informés des objectifs de la recherche et de leurs droits lorsqu'ils s'engageaient à participer à l'entrevue. Le formulaire de consentement a été présenté, expliqué et signé au début de l'entrevue. Ce document contient des informations relatives au contenu et à la durée de l'entrevue, les aspects concernant la

confidentialité et les répercussions possibles ainsi que les noms des individus ayant accès au matériel de recherche (enregistrement de l'entretien et transcription). Conformément aux orientations éthiques du CJM-IU, les noms et les informations personnelles des participants ne sont pas indiqués sur la transcription écrite des entretiens. Chaque transcription est identifiée par un numéro et tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Tout le matériel est placé dans un classeur sous clé et les formulaires d'information et de consentement sont rangés à part. Ce souci de confidentialité et de préservation de l'anonymat des participants a guidé tout le processus de recherche.

Les avantages de la participation des intervenants à cette recherche sont, entre autres, une occasion de réfléchir sur leur propre pratique en contexte de diversité culturelle en exprimant les réflexions et les interrogations sur le sujet, de participer à l'enrichissement de la réflexion commune sur les enjeux de l'intervention à travers la diffusion des résultats de recherche et de contribuer au corpus de connaissances existant dans le domaine de l'intervention sociale avec les familles immigrantes. Certains intervenants ont pu prendre conscience des réflexes et des certitudes qui animent leurs actions. D'autres ont réalisé qu'ils ne prennent pas suffisamment de temps pour mettre des mots sur leurs savoirs pratiques. Enfin la participation à la recherche représente une expérience gratifiante pour eux.

En ce qui concerne les risques de préjudices et les inconvénients, il se peut que certains intervenants aient pu ressentir un inconfort émotionnel en abordant l'expérience d'intervention dans des situations qu'ils auraient vécues de façon intense. Comme dans toute recherche de ce type, le participant avait le droit de refuser d'approfondir un sujet et de voir son souhait respecté. L'intervieweur a essayé d'être sensible aux signaux de détresse. En tout temps, l'intervenant était libre de répondre ou non aux questions jugées embarrassantes.

En guise de conclusion, notons que cette démarche se concrétise selon les principes directeurs de la recherche qualitative et inductive. D'ailleurs, au sens de la démarche méthodologique qualitative, la compréhension et l'interprétation de l'expérience d'intervention se réalisent à travers l'interaction entre le chercheur et le participant en tant que sujet porteur d'univers de signification. La méthodologie de la théorisation enracinée a dirigé cette démarche vers un rapprochement de la réalité individuelle des participants appréhendés dans leur contexte. L'échantillonnage théorique et la circularité de la démarche de recherche ont permis de suivre la voie inductive pour faire entendre la « voix » du terrain. L'alternance entre les séquences de cueillette et d'analyse des données a été faite dans une logique d'émergence théorique. Les catégories théoriques surgissant dans le processus d'analyse représentent le fruit des opérations de thématisation des données (*Theming the data*). À travers le codage, le sens des témoignages des intervenants a été interrogé en les comparant et en les regroupant sous des thèmes intégratifs présentés dans un narratif cohérent. Chacune des sept entrevues réalisées avec les intervenants sociaux a fourni le matériel empirique pour l'analyse et l'orientation de la démarche de recherche. Cette recherche ne présente pas les résultats d'une vérification de la théorie, mais un dialogue conçu sur une base égalitaire (dans la mesure du possible) entre le terrain et la théorie en tant que parties d'un processus qui se conditionnent mutuellement.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, l'analyse et la discussion seront présentées simultanément. Au sens de la méthodologie de la théorisation enracinée, l'aller-retour itératif entre la littérature et les résultats de recherche peut enrichir l'analyse et soutenir l'interrogation du matériel recueilli sur le terrain (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Cette démarche a permis d'incorporer les éléments conceptuels retenus dans le processus d'analyse tout en mettant « en rapport les nouvelles conclusions et les connaissances établies » (*ibid.*, p. 53).

D'ailleurs, le contenu de ce chapitre a été organisé selon trois thèmes généraux émergeant dans l'analyse des résultats à savoir : la posture de l'intervenant (les discours culturaliste, légaliste-fonctionnaliste et constructiviste), la construction commune du sens de la relation d'aide et la responsabilité individuelle/collective pour le bien-être de l'enfant. À l'intérieur de chaque thème, je présente d'abord l'analyse des résultats appuyée sur les témoignages des participants. Ensuite, j'entreprends la discussion des résultats de recherche avec les éléments théoriques retenus dans la problématique et le cadre conceptuel de la recherche. L'exposition fluide de ces deux niveaux (analyse et discussion) a ainsi permis de présenter les résultats autour des thèmes analytiques. Ces derniers représentent le résultat d'une démarche de construction théorique enracinée dans les données recueillies sur le terrain.

Dans un premier temps, la discussion se fera autour des discours soutenant le positionnement des intervenants par rapport à la définition de leur objet d'intervention, soit la maltraitance de l'enfant dans les familles immigrantes. Les

discours culturaliste, légaliste-fonctionnaliste et constructiviste des intervenants sur l'intervention avec les parents immigrants seront relevés de façon critique. Un détour par les droits de l'enfant qui alimentent le discours légaliste-fonctionnaliste sur la « bonne enfance » sera réalisé par la suite. Dans cette partie, je reviens sur l'impératif de la prise de distance critique par rapport aux logiques déterministe, dichotomique et absolutiste en vue de créer un espace à la déconstruction du problème de la maltraitance et à la contextualisation du système de protection de la jeunesse. Le deuxième thème explore les possibilités de coconstruction du sens de la relation d'aide selon la perspective éthique de la parole en réciprocité (dialogue). Cette section abordera les possibilités et les obstacles qui se posent à une relation dialogique entre le parent et l'intervenant. Le troisième thème traitera de la responsabilité individuelle et collective pour assurer le bien-être de l'enfant et la médiation du sens de l'enfance protégée à travers la relation qui lie l'individuel et le collectif sera discuté.

4.1 Quelle posture pour apprivoiser l'Altérité ?

Comment les intervenants se positionnent-ils en vue de définir leur « objet » d'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle ? À quoi sont-ils plus sensibles ? Quels sont les termes qu'ils utilisent pour décrire le problème ? Quelle est la place du parent dans l'élaboration de la définition de la maltraitance ? Sur quoi débouche cette façon de problématiser la violence en contexte de diversité ethnoculturelle ? Ces questions guident l'interprétation des paroles des intervenants recueillies lors des entrevues et qui est présentée dans les prochaines sections.

4.1.1 Le discours culturaliste

« Pour eux, c'est normal... mais ici, nous, voici nos limites! »

Les résultats de recherche révèlent que les intervenants sociaux font référence à la culture du parent immigrant, porteuse de valeurs et de normes contradictoires à celle de la société québécoise, pour expliquer le phénomène de la maltraitance de l'enfant. Les abus physiques sont identifiés comme la forme de violence qui prévaut dans les familles immigrantes signalées auprès de la DPJ. Les notions de discipline physique, les corrections, la punition physique et les méthodes éducatives déraisonnables sont utilisées par les intervenants pour désigner différentes formes d'abus physique rencontrées dans ces familles. Ils expliquent également le recours à l'abus physique par les parents immigrants comme une activation spontanée des modèles de parentalité appris dans leur famille et dans leur pays d'origine. L'exemple suivant illustre en partie ces propos :

En Haïti, la correction physique est normale, alors qu'ici, nos lois ne le permettent pas. (...) Parce que pour eux, c'est normal. Il y a une normalité qu'eux l'ont vécu, pis que c'est comme ça que ça se fait. (...) Ils banalisent leur geste (...) : « Mais voyons, chez nous, ça a toujours été comme ça, pis, regardez aujourd'hui qui je suis, je suis construit, j'ai un travail (...) ». Mais, quand on prend le parent, de bien expliquer le contexte de loi, le contexte culturel d'ici, pis que là dans votre pays c'est ça, mais ici, nous, voici nos limites! C'est heurtant, mais ils finissent par obtempérer, dans la mesure du possible. (...) On demande aussi aux parents de faire un effort supplémentaire de s'adapter à nos valeurs à nous et de les reconnaître même s'ils ne sont pas nécessairement en accord. (Entrevue 2)

Ici, l'intervenant explique le caractère « normal » des corrections dans la famille et dans le pays d'origine des parents immigrants. Ayant eux-mêmes vécu l'expérience de sévices physiques, ils seraient portés à reproduire les comportements maltraitants auprès de leurs enfants. Sans avoir développé une réflexion critique sur leur propre expérience d'enfance, ils semblent banaliser les effets des corrections et croient

appliquer les « bonnes méthodes » pour offrir une « bonne éducation » à leurs descendants. Cependant, les moyens éducatifs reproduits dans leurs rapports parentaux et les valeurs sous-jacentes entrent en conflit avec celles de la société québécoise. Ainsi l'intervenant convie les parents à s'adapter et à reconnaître les valeurs soutenant les moyens éducatifs encouragés dans le pays d'accueil.

Un autre exemple peut appuyer la conception du problème de la maltraitance de l'enfant en termes de conflits de valeurs. La culture de l'autre fournirait des raisons d'agir qui ne s'harmonisent pas avec la culture d'ici. Le parent se retrouverait ainsi coincé entre son cadre de référence forgé ailleurs et la culture de la société d'accueil. La société d'ici aurait des attentes et des exigences qui semblent incompatibles avec le bagage culturel du parent, selon l'exemple suivant :

Souvent, c'est difficile à travailler parce que c'est des valeurs, ça devient un conflit de valeur et de conviction pis de culture. Mais, c'est difficile pour ces parents-là d'avoir d'autres moyens que ceux qu'ils ont appris eux-mêmes dans leur pays. Par contre, souvent, ils comprennent qu'ici, ce n'est pas quelque chose qui est tolérable. On réussit à travailler certaines choses, pis à leur donner de nouveaux moyens pour éduquer leur enfant. (Entrevue 7)

Dans cet extrait, les parents sont représentés en situation de difficulté parce qu'ils ne connaissent pas et n'utilisent pas des moyens reconnus dans l'éventail de ceux promus par la société d'accueil. Selon ces propos, c'est en reconnaissant les interdits de la société d'accueil que le parent réussira à travailler d'autres moyens plus efficaces.

L'exemple suivant soulève l'idée que les intervenants sociaux appréhendent les comportements maltraitants à travers les traditions fortes de la culture d'origine du parent, voire même de façon essentialiste :

(...) c'est les traditions. Moi, c'est le lien que je fais. C'est la façon de faire qu'eux ont apprise, que soit dans leur pays, ou que ce soit qu'ils viennent d'ici (...) c'est toutes des traditions transmises, c'est très

fort. C'est plus fort que n'importe quoi, parce que c'est ça qui fait que..., qui forme notre identité. Si je me juge comme une personne étant québécoise, j'ai des repères qui disent que je suis Québécoise, que je sois noire ou blanche. (Entrevue 6)

Les « traditions » exerceraient une forte influence sur les façons de faire de ces parents. De plus, les héritages culturels laisseraient des empreintes importantes sur leur sens identitaire. Ainsi l'identité du parent et sa culture seraient reliées de façon quasiment organique, parce que « c'est plus fort que n'importe quoi », à la lumière de cet exemple. Effectivement, les systèmes de référence bâtis sur des normes et des valeurs morales, culturelles et sociales façonnent les représentations des modèles parentaux, acceptables ou non. Toutefois, mettre en lien de cause à effet la culture et la violence pourrait enfermer l'intervention dans le piège du déterminisme.

La culture est perçue comme « statique et souvent “enfermante” » et comme une « fatalité déterminante » (Vatz Laaroussi, 2000). Selon les propos des intervenants, le parent immigrant endosse une image du style parental autoritaire qui tolère et encourage la punition physique pour inculquer l'obéissance, la soumission et le respect à son enfant. Il est aussi souvent décrit comme étant ignorant des droits des femmes et de l'enfant et adhérant à un modèle d'autorité patriarcale. L'éducation de l'enfant à travers les pratiques religieuses est aussi une caractéristique attribuée à ces familles. Cette caractéristique est vue plutôt sous un angle négatif lorsque le parent applique de façon rigide ces normes tout en restant irrémédiablement « campé dans ses idées » (Entrevue 1).

Il serait nécessaire de saisir ce qui relève des raisons profondes de ces parents de ce qui relève des circonstances situationnelles ou des manifestations extérieures (Cohen-Emerique, 2011). Souvent, les références culturelles ne sont que le « départ » qui, dans un contexte de pauvreté, de consommation et de sans-emploi, peuvent déraiper en comportements violents (Korbin, 2003). Posée dans le cadre théorique, la réalité sociale représente une réalité complexe et dynamique. Le parent est une partie d'un

système familial et culturel plus large, tandis que le tout familial et culturel est en lui (Morin, 2005, 2006). Il est porteur d'une identité construite dans un contexte social et historique particulier. En même temps, il se définit en référence à sa famille, à sa culture et à son pays d'origine. Les rétroactions qui se produisent entre lui et ses systèmes d'appartenance le définissent autant comme produit de sa culture que comme producteur de significations de cette culture. Ainsi, expliquer la réalité complexe de la famille à travers une photo de sa culture d'origine, qui est toujours sélective, peut priver le regard posé sur la maltraitance d'informations riches sur les côtés moins connus et moins visibles. Sur la toile de fond de la complexité, il est *a fortiori* nécessaire de « multiplier les échanges honnêtes » et d'« expliciter ce qui est implicite », tout en clarifiant les malentendus, les incompréhensions et les mésinterprétations (Cohen-Emerique, 2011, p.389).

Soutenir que « pour eux c'est normal », car c'est ce qu'ils ont appris dans leur famille et dans leur pays d'origine, peut être interprété comme une forme de normalisation du phénomène et d'homogénéisation d'un groupe culturel. La personne est ainsi identifiée complètement à son groupe d'appartenance, ce qui renvoie à la fonction ontologique de la culture (Abdallah-Pretceille, 2011). Cette fonction est souvent attribuée aux sociétés traditionnelles et soutient l'idée du rapprochement de l'identité et de la culture, ce qui représente la façon de « se signifier à lui-même et aux autres » (*ibid.*, p. 9). Mais l'examen du rapport entretenu par l'individu avec sa culture d'origine ne peut pas être réduit à l'hypothèse que les parents immigrants maintiennent un lien organique avec leurs origines. Qui plus est, la fonction ontologique et la fonction instrumentale interagissent et conditionnent des dynamiques identitaires complexes qui doivent être mises dans leur contexte. La possibilité de « subjectivation » de la culture chez ces parents ou du rapport individuel et sélectif que le parent peut entretenir avec sa culture (Cohen-Emerique, 2011) ne doit pas être évacuée de cette analyse. Donner le droit au parent de définir son adhésion à la culture d'origine et lui permettre d'exprimer le sens que cette

culture fait à travers ses actions pourrait enrichir la compréhension de l'univers du parent. Rappelons aussi qu'au sens de l'approche interculturelle, le parent ne peut pas être réduit à des catégories culturelles (Abdallah-Pretceille, 1997). Au contraire, l'action d'intervention devrait viser une rencontre avec la personne dans un contexte qui se définit dans un ici et maintenant.

Contrairement aux principes fondateurs de l'approche interculturelle, plus particulièrement l'idée de la rencontre intersubjective dans un contexte dynamique, certains intervenants définissent leur intervention en contexte de diversité comme un travail sur la culture de l'autre. La connaissance sur la culture (*« je connais bien les cultures » X ou Y, j'ai beaucoup d'expérience avec les immigrants*) (Entrevue 3) semble consolider une position d'expertise sur la culture de l'autre. Dans certains cas, l'expertise et les certitudes développées à travers les connaissances et l'expérience sur la culture de l'autre peuvent contribuer à l'accroissement de l'asymétrie dans la relation d'aide. Elles peuvent aussi confiner la compréhension du problème à des « vérités » figées. Dans le même sens, certains intervenants auraient observé la présence de pratiques éducatives récurrentes dans les familles immigrantes. Ainsi, ils ont tendance à généraliser les pratiques éducatives déraisonnables à un groupe culturel entier. Certains intervenants essaient de catégoriser ces régularités observées à travers leur expérience (chez les Européens de l'Est, c'est le ceinturon et les serremments de bras, chez les Asiatiques c'est de crier à l'enfant et donner des coups de bâton, pour les Haïtiens, c'est le fil de téléphone, tandis que chez les Africains, ce sont les coups de bâton en arrière des jambes). Sans nier la véridicité de ces observations, il est important de se prémunir contre le réflexe de cristalliser ces savoirs d'expérience dans des vérités absolues généralisables. De plus, faire l'économie d'une démarche qui se prête à l'écoute, à l'exploration et à la prise de distance de ses propres filtres d'interprétation pourrait mener à des interventions construites sur des *a priori* et des préjugés.

L'intervenant porté à cristalliser sa position sur des convictions qui se prêtent à la vérité absolue (sur les « bons » moyens éducatifs) et à la preuve de ces connaissances (en matière d'éducation de l'enfant et des relations parent-enfant) peut aussi glisser dans un terrain moral (« notion de Bien et de Mal ») (Entrevue 6). Ainsi, il risque de poser des jugements de valeurs nuisibles à une véritable relation d'aide. D'une part, sans nier que les comportements parentaux signalés et réprouvés au sens de la loi nécessitent un travail de fond et que, d'autre part, l'intervention autour de ces comportements peut se faire en contexte de protection de l'enfance sur une base professionnelle solide, il faudrait se demander si le professionnel ne s'approche pas, par réflexe, d'une posture portée à juger de bonnes et de mauvaises causes endossées par les cultures. Un exemple donné par un intervenant sur la valeur de la performance chez les familles de l'Europe de l'Est incite à la réflexion sur comment juger du caractère bénéfique ou maléfique de certaines valeurs ou peut-être de la limite acceptable de la mise en acte de ces valeurs.

(...) quand on voit certaines familles qui axe beaucoup sur le scolaire et que la réussite scolaire est prioritaire à n'importe quoi d'autre, pis qu'on voit un enfant qui à un moment donné il va à l'école, il étudie, il dort, il va à l'école, étudie pis dort là (...) à un moment donné on s'est ramassé avec une famille (...) des Polonais ou des Hongrois (...) pour eux (...) tout le système était bâti en fonction (...) de la performance au niveau scolaire. (...) Pis nous on se disait la réponse au besoin ludique, au besoin de ci... C'était tellement orchestré, et quand on est arrivé à partir de ça et de comprendre que ce parent-là ce qu'il voulait c'est que son fils réussisse aussi bien que lui il avait réussi, pis que lui il le dépasse. (...) Mais là on a été capable de dire oui là on comprend pourquoi vous avez ces valeurs-là, mais est-ce que dans le fond pour votre enfant (...) est-ce qu'on peut ajuster, est-ce qu'on peut appliquer une méthode qui va faire en sorte que cet enfant-là va être bien, pis que vous vous allez être bien comme parent aussi ? C'était un parent aussi qui donnait à nourrir son enfant écoute, des espèces de ragout qui ne finissait pu. C'était comme de le faire comprendre que oui, il avait le droit de le nourrir de même, mais (...) à un moment donné quand s'était trop, comment on pouvait permettre aussi à cet enfant-là de dire les choses, d'avoir aussi voix au chapitre, de créer une espèce de communication là pis de relation qui était un petit peu différent

probablement de ce que monsieur avait connu là. T'sais sans dénigrer ces parents, sans dénigrer toutes ces valeurs, mais de permettre ça, t'sais. (...) il faut accepter pis de comprendre dans quoi on est avant d'intervenir. (Entrevue 4)

Dans cet exemple, l'intervenant parle des situations où les parents, tout en ayant de bonnes raisons et intentions à l'égard de leur enfant, peuvent glisser dans une préoccupation unidimensionnelle, soit celle de la réussite scolaire ou des bonnes habitudes de vie (nourriture saine) et négliger les autres besoins et droits d'un enfant (ludiques, d'expression). Ainsi, l'intervention veut se faire dans le sens de la négociation des moyens qui peuvent concilier les valeurs parentales avec les connaissances professionnelles sur les besoins et le développement de l'enfant. Pour ce faire, l'intervenant met en relief une attitude respectueuse pour cette différence de perception du bien de l'enfant (« sans dénigrer toutes ces valeurs ») et une invitation à la négociation des compromis des deux côtés. Toutefois, cet exemple illustre que ce n'est pas la valeur en soi qui doit être soumise au questionnement, mais c'est sa traduction dans des actes cohérents avec les notions des besoins et de l'intérêt de l'enfant. Alors, contrairement à ce que certains intervenants pensent nécessaire, comme de remettre en perspective les valeurs de l'autre, l'intervention peut se confiner à la négociation des moyens acceptables selon les repères d'ici et cohérents avec le sens identitaire des parents.

Le fort accent mis par les intervenants sur les caractéristiques individuelles des parents immigrants comme conditions déterminantes des comportements maltraitants peut aussi entraîner un processus de « psychologisation » du problème (Cohen-Emerique, 2011). L'intervenant, qui estime que la discipline physique ou la résolution des conflits à travers la force physique et la violence émotionnelle représentent des comportements « normaux », intériorisés au point de devenir « la façon d'agir » de ces parents, semble parler des « schémas cognitifs internes acquis dans la famille d'origine » (Lacharité, 2009). Cette façon d'expliquer la transmission

intergénérationnelle peut être pertinente si elle est utilisée en complémentarité avec des perspectives qui transcendent les déterminants individuels du problème de violence. Tout comme Chamberland (2003) et Lacharité (2009) le soulèvent, pour définir la violence, il faut prendre en compte au moins trois catégories de facteurs : macrosystémique, microsystémique et psychologique. Dans cette perspective, la relation parent-enfant ne représente pas seulement le résultat d'une conjugaison des caractéristiques individuelles de ces deux sujets, mais également « des prolongements de l'univers social à l'intérieur de la vie des individus » (Lacharité, 2009). Les expériences vécues dans la famille d'origine contribuent aussi à la construction des modèles de réponse pendant l'enfance du parent qui s'active dans la relation du parent avec son enfant. Aussi, il faut considérer que la relation parent-enfant se produit « dans le contexte de l'exercice quotidien du rôle de parent » (*ibid.*, p. 316). Ce détour théorique permet de concevoir la violence d'une façon plus large qu'à travers celle du filtre culturel et de la psychologisation du problème.

Remarquons aussi que les exemples donnés plus haut mettent en relief l'expression de l'opposition entre « Nous et Eux ». Le « Nous », défini par les valeurs démocratiques (« l'ouverture nord-américaine », « les droits de l'enfant »), mis en contraste avec « Eux » (les enfants n'ont pas de droits, les femmes doivent être soumises), peut refléter un discours tributaire à une vision binaire et de domination. Pour s'identifier à un de ces deux pôles, il faudrait se renier soi-même, car les deux entités semblent être liées par un rapport d'exclusion, ce qui peut entretenir le discours des rapports minoritaires-majoritaires (Rachédi et Legault, 2008). Ainsi, il faudrait prendre conscience des influences exercées par les structures inégalitaires de la société d'appartenance sur l'interprétation de la culture de l'autre. Ces inégalités peuvent entretenir des rapports de domination entre les citoyens qui s'identifient à la majorité ou à la minorité. Relativement à ce point, un intervenant témoigne de sa conscience du risque de glisser dans une logique de domination :

La négociation c'est qu'on ne veut pas en arriver avec l'argument de masse, « masseux »-là, qui dit que nous sommes plus nombreux et vous êtes moins, ce n'est pas ça le but. C'est qu'il faut leur vendre que c'est un projet de société, qu'eux ils font partie de notre société... (Entrevue 6)

Cet intervenant aurait réalisé que l'argument de « masse » peut se glisser dans le discours des professionnels. Sans doute que le rapport intervenant-parent inscrit ces deux parties dans un contexte d'inégalité de pouvoir. Au-delà des pouvoirs qui lui sont octroyés par la Loi, le statut professionnel et le statut socioéconomique, il est possible que l'appartenance au groupe majoritaire puisse accentuer sa force, supérieure à celle du parent. Cependant, l'intervenant convie au rapprochement, à la prise en compte du parent en tant que membre d'une société qui ne se définit pas en termes d'exclusion. Il serait alors bon de s'interroger si l'intervenant renvoie à l'idée de construction d'un « commun pluriel » (Cohen-Emerique, p.388). Dans ce sens, la négociation culturelle nous renseigne sur la nécessité d'un véritable dialogue entre l'intervenant et le parent construit sur la discussion et l'échange ainsi que sur « un langage commun autorisant de dialoguer » (*ibid.*, p.388).

Sous l'angle de la complexité, il serait intéressant de réfléchir sur la complémentarité des antagonismes (Morin, 2005). Dans une société démocratique, les droits et les libertés fondamentaux de l'homme, y compris de l'enfant, forgent l'identité culturelle du citoyen occidental. Au sein de cette société, on retrouve des familles immigrantes qui sont susceptibles de construire leur identité autour des valeurs religieuses et sociales qui contredisent le modèle démocratique de l'enfance. D'ailleurs, au sens de la démocratie, il faut respecter la diversité des intérêts et des idées (*ibid.*). Alors, la présence d'antagonismes est nécessaire pour apprendre à construire un lien avec la diversité qui ne doit pas être un rapport de domination de la majorité sur la minorité. Autrement dit, la présence de la diversité de points de vue sur l'enfance est une nécessité pour apprendre le respect réciproque et la solidarité. Il ne s'agit pas d'admettre la violence à l'endroit de l'enfant, mais plutôt d'apprendre à construire le

lien dialogique, et non d'exclusion, avec les parents qui méritent le respect de leur dignité dans n'importe quelle circonstance.

Dans la même perspective, la compréhension mutuelle pourrait sortir les relations humaines de « l'état barbare de l'incompréhension » (Morin, 2006). À cet effet, la compréhension représente un échange langagier, une interaction qui fait du sens entre les parties et non pas un discours tenu sur l'autre. Voilà un exemple de scénario qui résume les propos de certains intervenants et qui dénature le concept de compréhension mutuelle. L'intervenant cherche à comprendre le contexte prémigratoire de vie des parents (l'histoire géopolitique du pays, le passé colonial, la culture, les valeurs, les règles de fonctionnement, etc.). Il arrive alors à dire : « je comprends pourquoi vous faites telle ou telle chose... ». Maintenant, voici quelles sont nos valeurs en matière d'enfance, nos lois, « nos limites » et interdits de société. Ainsi vous devez vous adapter, vous devez obéir, même si vous n'adhérez pas à cela et vous devez apprendre de nouveaux moyens éducatifs.

Le parent doit ainsi dévoiler ou se laisser dévoiler au niveau des raisons profondes (le pourquoi) de ses actions, il doit admettre que cela ne peut pas être transposable dans le contexte d'ici et il doit absorber les moyens de la société d'accueil qui lui permettraient de continuer à exercer son autorité parentale. Dans cette relation, l'intervenant, bien camouflé sous l'armure de sa mission institutionnelle, n'apparaît pas en tant que sujet équivalent au parent. Réfléchir sur le pourquoi des « nouveaux moyens » et sur leur caractère malléable semble être un exercice impensable. Ainsi il ne s'agit pas d'un dialogue, mais d'un monologue sur les raisons de l'autre et sur les besoins de changement chez l'autre. La compréhension mutuelle est alors réduite à un processus de transmission d'informations à sens unique. Les ordres du besoin de changement sont transmis vers le parent. Alors, quelle est la place de la construction commune du sens des moyens éducatifs acceptables ? Pourquoi doit-on présumer que

les connaissances de l'intervenant sur les bonnes méthodes éducatives sont complexes et valides pour la situation du parent immigrant ?

Les éléments de définition du problème de la maltraitance présentés ci-haut incitent aussi à la réflexion sur les possibilités d'action en intervention. Le discours de l'intervenant, qui se construit sur la conception de la culture du parent comme « bagage inutilisable » (Entrevue 4) ou englobant des valeurs et des normes qui entrent en conflit avec celles « d'ici », s'apparente à une perspective psychosociale. Selon l'axe psychosocial, le parent immigrant serait « malade » de sa culture et du changement culturel (Vatz Laaroussi et Messe-Bessong, 2008). L'objectif d'intervention qui se dessinerait à la lumière de cette perspective est de « soigner » le parent « pour mieux assumer leur rôle d'éducation en société d'accueil » (*ibid.*, p. 242). Cependant, les propos des intervenants portent souvent sur la nécessité que ces parents « s'adaptent » et « se reconstruisent » en référence « aux nouveaux modèles d'ici », qu'ils doivent reconnaître comme valides et efficaces. Or, une telle avenue de « solution » du problème peut contredire l'approche interculturelle qui conçoit la possibilité de créer une relation d'aide en mobilisant des attitudes « d'écoute compréhensive » et « un climat d'acceptation et de confiance » (Cohen-Emerique, 1993).

Une autre avenue envisagée par certains intervenants est l'éducation du parent. Les intervenants mentionnent que certains parents appliquent différentes formes de maltraitance dans un but éducatif, tout en ignorant la réprobation de ces conduites au Québec. Pour y remédier, les professionnels semblent opter pour l'information et l'éducation du parent. L'éduquer pour qu'il adopte de nouvelles conduites, lui donner « un cours de droits de l'enfant » (Entrevue 3), l'informer sur la loi, sont parmi les actions que certains intervenants mentionnent comme pistes d'intervention. Un autre intervenant complète cette vision avec la nécessité de créer un climat de confiance :

Je pense que la meilleure façon c'est d'essayer de créer un climat de confiance qui fait en sorte que le parent va comprendre qu'il est là pour apprendre (...), c'est sûr que ça sous-entend que quand on apprend on désapprend, pis c'est difficile de désapprendre.
(Entrevue 6)

Selon ces propos, « le climat de confiance » doit être le prélude à une activité éducative offerte au parent et selon le contexte de cet extrait, la confiance pourrait se créer si le parent trouvait de l'écoute, du reflet et de la compréhension auprès de son intervenant. Toutefois, cet exemple présente l'apprentissage comme une action qui se réaliserait sur un terrain qui doit être débroussaillé. Or, prétendre que le parent peut faire *tabula rasa* en vue d'apprendre ce que la société exige pourrait présenter une limite importante à cette approche (Vatz-Laaroussi et Messe-Bessong, 2008). Selon l'axe éducatif, l'intervenant pourrait aussi s'attaquer à la « transformation » des parents, tout en ignorant les difficultés reliées à son contexte postmigratoire (*ibid.*).

La confrontation entre différents univers de sens se fait dans le domaine philosophique québécois. C'est probablement cette raison qui incite les intervenants à dire que c'est à eux (aux parents) « d'avoir un minimum d'adaptation » et qu'il faut « les éduquer pour apprendre à vivre avec notre culture » (Entrevue 2). Toutefois, ne serait-il pas nécessaire de se demander quel est le retentissement d'un tel message envoyé par l'intervenant sur le plan subjectif du parent ? La culture de l'autre, bien qu'elle ne soit pas cohérente avec celle d'ici, jouit probablement d'une légitimité dans son contexte d'émergence. Ainsi, pourquoi les parents doivent-ils accepter que leur culture ne soit pas la bonne référence pour construire leurs outils parentaux dans la société d'accueil ? Comme le remarque un intervenant, ce n'est pas parce qu'il s'est établi au Québec qu'un parent haïtien ne se définira plus comme Haïtien (Entrevue 6). Alors, il serait nécessaire de continuer la réflexion sur le rapport qui devrait lier ces systèmes de référence en vue d'aboutir à un consensus sur ce qui représente le bien-être de l'enfant.

Comme mentionné plus haut, le parent est identifié comme porteur d'un problème culturel et il est invité à ouvrir son système pour s'imprégner d'un « projet de société » qui va le guérir du problème de la maltraitance. Ainsi, le traitement sera administré à travers une relation qui se définit plutôt en termes de soignant et de soigné. De plus, les prémisses d'une potentielle « dynamite identitaire » (Cohen-Emerique, 2011) et de luttes « musclées » (Hassan et Rousseau, 2007) pour prouver la légitimité et la vérité de ses références familiales et culturelles peuvent s'étaler rapidement. Certains intervenants semblent ignorer la nécessaire réciprocité d'une relation qui veut souscrire à l'approche interculturelle. Le parent, bien qu'il soit écouté et compris par son intervenant à certaines étapes de l'intervention, doit également être reconnu dans son état de sujet dans la suite de ces interventions.

Quoique la référence aux différences culturelles se fasse presque automatiquement dans la définition de la maltraitance, celles-ci ne sont pas toujours révélatrices des origines de ce phénomène. Un intervenant remarque que le réflexe de renvoyer les origines de la maltraitance à la culture est bien installé et il faut se prémunir contre ces automatismes :

Mais, je pense que par contre, souvent, il ne faut quand même pas mélanger. Parfois, on a tendance à vite mettre ça sur le compte de la culture. Pis parfois, ce n'est pas le cas, du tout. On a des parents québécois qui utilisent les châtimements corporels, pis ce n'est pas parce que c'est toléré ici. Ce n'est pas toléré depuis des années. Et donc, il faut faire quand même attention à ça. (Entrevue 7)

Cet extrait met en relief le facteur individuel de l'émergence de la maltraitance. Ce n'est pas l'existence ou la compréhension de la loi qui ferait en sorte qu'un parent applique ou non la violence physique. Évidemment, d'autres facteurs entrent en ligne de compte lorsqu'il s'agit de la définition et de l'application de la maltraitance. De plus, la sensibilité à la culture de l'autre ne suppose pas la tolérance de la violence : « Ce n'est pas à cause que tu utilises la culture comme un levier que tu vas accepter tout ce qui est fait aussi... » (Entrevue 3).

Prendre en compte les différences culturelles ne veut pas dire qu'il faut nier les valeurs et les normes occidentales ne tolérant pas les abus de l'enfant. Au contraire, cela suppose un exercice de compréhension et de distanciation (non pas de déni) de ses propres références pour mieux comprendre celles de l'autre. À défaut de cet exercice de décentration, il est possible de provoquer le rejet de l'autre de façon violente, ce qui contredirait la finalité d'une relation interculturelle. À cet effet, l'exercice de prise en compte de la différence de l'autre devrait entraver les tendances à « culturaliser la violence » (Hassan et Rousseau, 2007), au « respect aveugle des différences » (le relativisme absolu) ou à « l'uniformisation obligatoire des représentations et des règles » (Cohen-Emerique, 2011, p. 379).

La question qui émerge dans ce contexte porte sur la possibilité de l'existence d'une pluralité des systèmes de référence comme richesse plutôt que comme point sensible, conflictuel et pathologique de la société moderne. Ce dernier angle d'analyse peut aussi alimenter une vision assimilationniste qui prône « une identification totale à la culture dominante et une perte progressive ou brutale de son héritage communautaire et/ou religieux » (Cohen-Emerique, 2011, p. 147). Selon la perspective assimilationniste, le parent peut être vu comme « déviant, marginal ou en situation de danger » (Cohen-Emerique, 2011, p. 375). D'une part, les valeurs divergentes des parents et de l'intervenant (qui incarne la société d'accueil) produisent des définitions conflictuelles de la violence à l'endroit de l'enfant, ce qui représente une source de confusion pour le parent et encourage « la déviance personnelle » (Mayer et Laforest, 1990). D'autre part, le parent qui enfonce la norme sociale et légale concernant l'interdit des mauvais traitements de l'enfant se retrouve en situation de « délinquance ».

Personne n'a le droit de le faire (frapper un enfant), pas toi, pas l'autre, pas moi, personne. Fait que s'il a compris que tout le monde c'est tout le monde, incluant eux, peut-être qu'ils n'adhéreront pas au projet, mais ils vont au moins le dire, personne n'a droit de le faire. Ça ne veut pas dire que personne ne le fait. Ça veut dire qu'il y a des gens

qui vont le faire et s'ils se font poigner la conséquence est grave. Alors, est-ce que tu as le goût de jouer dans ce terrain-là ? Bon, je ne sais pas là. Là, on parle de conformité et de délinquance. (Entrevue 6)

Frapper un enfant, ce n'est pas un comportement toléré ici, c'est un interdit universel prescrit par la loi. Donc tous les citoyens, sans égard à leur origine, doivent respecter cette norme légale et sociale. Son enfreinte entraîne des sanctions qui peuvent avoir de lourdes conséquences. Alors l'intervenant se demande quel est le choix que la personne veut assumer : celui de la conformité ou de la déviance ? Ce discours porte plutôt une couleur légaliste. L'intervenant fait référence au système sociojuridique mis en place pour veiller au respect de la LPJ. Le parent est appelé à connaître, à comprendre, à adhérer ou à se conformer à ce projet pour ne pas attirer les conséquences éventuelles de l'enfreinte à la Loi. D'ailleurs, la discussion autour du discours légaliste-fonctionnaliste se fait dans la section suivante, où la question de l'ordre et de déviance sera élucidée plus largement.

4.1.2 Le discours légaliste-fonctionnaliste

« Là, on parle de conformité et de délinquance »

Comme la protection de l'enfant se fait sous le couvert de la LPJ (Lambert, 2013), les actions sociales se combinent aux actions judiciaires au sein de la pratique dite « sociojudiciaire ». La loi représente ainsi la référence autour de laquelle pivote l'appréhension de la violence à l'endroit de l'enfant et les actions de protection. Le discours des intervenants porte évidemment la couleur légaliste, comme il est possible de le remarquer dans l'exemple suivant :

(...) c'est une façon qu'on doit dire aux gens : « Écoute, on peut bien tenir compte de ta culture, on peut essayer de comprendre d'où ça vient, maintenant ce n'est pas juste un projet de loi, ça fait partie intégrante de la loi... ». (Entrevue 6)

Bien que l'intervenant veuille comprendre les raisons des comportements parentaux, le rappel à l'ordre ne perd pas de sa force impérative. La loi exerce un pouvoir sans conteste, tout en traduisant le « projet » qui anime de façon plus profonde la société d'ici. À cet exemple, on peut ajouter l'affirmation « comprendre ce n'est pas excuser » (Entrevue 1), qui veut dire que la lettre de la loi doit être respectée sans égard aux raisons des actions.

L'idée de l'ordre social peut être repérée ici. La conception du fonctionnement sociétal selon un ensemble de règles et de normes qui créent l'unité de ce système transparaît dans les paroles des intervenants. En paraphrasant certains intervenants, mentionnons que ceux-ci veulent apprendre aux parents le « fonctionnement sociétal d'ici » (Entrevue 3), les règles et les codes qui sont différents de ceux de la société d'origine du parent, mais qui doivent réunir tous les membres de la société sous un dessein commun (Entrevue 6). La méconnaissance et l'incompréhension du système social d'ici peuvent poser des difficultés dans l'exercice des rôles parentaux de ces familles. Ainsi les parents sont invités par les intervenants à apprendre les nouveaux outils qui les rendraient fonctionnels dans leurs rôles parentaux.

La logique de l'ordre social est susceptible de déboucher sur la représentation du parent comme déviant qui peut être identifié à une catégorie sociale dysfonctionnelle. La complexité de la définition de la maltraitance se réduit d'un coup à une définition construite sur le caractère « fautif » des comportements parentaux, qui peut évidemment entraver l'action « de reconnaître que la personne est un bon parent, même si elle a utilisé des moyens qui sont contraires à la culture d'ici » et que « ça ne veut pas dire que c'est un mauvais parent » (Entrevue 5). Dans cet exemple, l'intervenant fait le point sur l'importance de ne pas réduire la personne à certains comportements qu'elle aurait posés. D'autres intervenants mentionnent aussi que c'est important de reconnaître les forces du parent et les bonnes intentions, contrairement à un exercice d'étiquetage en tant que parent « déviant ».

Dans une logique d'action sociale, l'intervenant est plutôt porté à prendre en compte la personne dans sa complexité et à construire une définition du problème permettant la prise en compte des forces et des compétences du parent, tandis que dans une logique d'action judiciaire, le parent se définit à travers les actes prohibés par la loi. De plus, il serait nécessaire d'interroger le rapport qui peut lier ces deux logiques. Quand l'intervenant croit atteindre la limite dans son rôle d'aide, d'écoute, d'accompagnement, il a le plus souvent recours à la contrainte judiciaire pour « forcer » le parent « à reconnaître » et « à se plier » (Entrevues 1 et 3). Les exemples donnés par certains participants mettent en relief le rôle de dernier recours du tribunal. Toutefois, la voie judiciaire est susceptible de conditionner des torts sur la dynamique familiale (sentiment de déshonneur, rejet de l'enfant, conformisme à la surface) et la relation d'aide. Il est aussi surprenant d'observer qu'un intervenant pense que la peur du tribunal peut amener le parent à reconnaître le problème, à « se mobiliser » et à changer ses habitudes. Cette peur est vue par cet intervenant sous un angle positif.

Ces exemples suscitent une réflexion plus fine sur la possibilité de concilier le rôle d'aide avec celui d'autorité pour « mobiliser » le parent. Un intervenant présente son approche sociale, qui peut se faire à l'intérieur d'un « carré » légal, sans nécessairement « contraindre » la personne à se mettre en action :

Je vais essayer de détendre l'atmosphère pour pas tout de suite sauter dans le clou pis dire « Voilà! On vous prend en défaut! » Et là je suis là pour travailler. (...) Il faut faire un bon patinage artistique, mais toujours à l'intérieur de notre cadre. On a un carré. Et il faut que le client sache que peu importe ce qu'il va nous dire, nous on est là pour l'aider, pour changer les moyens, les façons de faire, puis qu'on comprend qu'il a manqué de moyens, ça a été difficile pour lui peut-être. (Entrevue 6).

L'intervenant parle de contact humain avec la personne avant même de cibler le problème de maltraitance. Tout en respectant la lettre de la loi, il met en relief sa

souplesse et sa liberté de faire des manœuvres qui s'inscrivent dans une logique d'aide plutôt que de s'identifier à une autorité juridique qui cible le « défaut ». Cet exemple illustre la possibilité de mettre en œuvre le libre arbitre de l'intervenant en vue de créer une relation intersubjective dans un contexte sociojudiciaire. Le « clou » peut être associé au problème de maltraitance tel que défini par la loi. La reconnaissance de ce problème représente un poids lourd susceptible d'écraser la personne. Le parent immigrant peut percevoir l'intervention policière dans son foyer comme une scène de crime qui se passe dans la rue. Par la suite, il se sentirait traité comme un infracteur, alors qu'il ne se conçoit pas de cette façon quand il agit pour discipliner son enfant. L'intervenant parle plutôt du contact avec la personne sur une base humaine commune, parce « qu'on reste qu'on est des humains, tout le monde » (Entrevue 2), et non pas à travers le filtre légal.

Un autre intervenant est d'avis que même si le parent signe des mesures volontaires, ce n'est jamais tout à fait volontaire, « c'est du semi-volontaire » (Entrevue 7), parce qu'il y a toujours la contrainte juridique qui peut être appliquée. Est-ce que cela veut dire que le filtre légal s'interpose inévitablement entre le parent et l'intervenant avec ces retombées qui fragilisent la conception d'une relation d'aide en contexte d'autorité ? Pourquoi alors la voie judiciaire, bien que perçue comme plus menaçante pour le parent et nuisible sur les relations intrafamiliales, reste-t-elle aussi imposante ? Les entrevues montrent que l'autorité judiciaire fait peur et jouit d'un grand pouvoir sur la famille. Le juge peut trancher en faveur du placement de l'enfant, ce qui semble représenter une menace réelle pour le parent. Cependant, le rôle d'aide se faisant sur une base plus égalitaire d'écoute et de prise en compte de l'autre peut se bloquer assez facilement et ne plus connaître de pistes possibles que par l'autorité judiciaire. Est-ce qu'il est possible de saisir la source de cette contradiction ? Pourquoi ne pas choisir l'intervention la moins nuisible pour le parent et l'enfant ? Serait-il question d'un vrai problème de déviance où l'implication judiciaire devrait absolument ordonner des solutions de protection de l'enfant ? Ou

est-ce que l'aide qui se veut plus proche d'un parent subjectivé ne dispose pas d'assez de moyens pour « prouver » son bien-fondé ? Est-ce que la mécompréhension et les représentations négatives de la DPJ chez les parents obstruent les voies d'accès à une relation sans contrainte avec le parent ? Un intervenant mentionne, entre autres, que pour exercer le rôle d'aide, il doit avoir des « preuves » pour convaincre qu'il n'est pas contre le parent (Entrevue 5).

Bien que les difficultés qui entravent la relation d'aide puissent être assez complexes et diverses, en fin de compte, c'est le parent et le jeune qui assumeront les conséquences de la logique juridique ou sociale. À cette étape, tout comme dans une démarche médicale, il est possible de constater que faire du bien à travers l'intervention peut signifier ne pas faire du mal (Malherbe, 2007). Autrement dit, essayer d'éviter au moins le mal prévisible et contrôlable pourrait signifier faire du bien au jeune et à sa famille.

La difficulté de jumeler l'autorité sociale et l'autorité judiciaire semble se prolonger au niveau de la conception de la négociation chez les intervenants. La loi englobe les normes universelles reconnues par une société à un moment donné, alors que le social devrait permettre la reconnaissance de la pluralité des mises en acte de ces valeurs qui doivent être traduites dans le quotidien complexe et singulier de la personne. Toutefois, des intervenants soulèvent la question de l'uniformité des normes et des bases non négociables avec une certaine charge affective :

(...) ici, il y a des règles. Et, ces règles-là moi je pense qu'elles sont valides (...) pour tous les Québécois. Fait que moi je les respecte, même s'il y a certains qui ne font pas mon affaire. (...) La loi est faite là et elle est là pour tout le monde (Entrevue 4) ou

Parce que si on dit, mais nous autres on va tenir compte de leur histoire (des immigrants), mais vous autres (les Québécois), vous savez le règlement, vous êtes... Alors là on a un double discours. Et là on commence à faire du clivage. Et c'est là que ça commence la guerre. Il ne faut pas faire ça. (Entrevue 6)

Ici, les intervenants argumentent sur l'impossibilité de doubler la loi. Le discours doit être le même pour tous les parents, sans égard à leur origine. Ils rappellent l'autorité de la loi dont le respect n'est pas une question culturelle, mais individuelle, c'est-à-dire que le respect de la loi relève du choix individuel. Toutefois, il faudrait se demander pourquoi ces intervenants insistent autant sur le caractère non négociable de la loi. La question posée dans le cadre de cette étude portait sur l'adaptation de l'intervention sociale déclenchée par un article de loi et non sur l'accommodement de la norme légale. Il faudrait interroger le malaise que certains intervenants ressentent par rapport à la négociation et à l'adaptation de l'intervention. Est-ce que les intervenants perçoivent l'adaptation de l'intervention comme de la discrimination positive des parents immigrants ? C'est-à-dire que l'adaptation de l'intervention pourrait signifier une attitude plus indulgente envers le parent immigrant qu'envers le parent québécois de souche. Il serait nécessaire de creuser le sens d'une intervention adaptée au contexte du parent immigrant et aussi défaire les sensibilités qui peuvent déboucher dans des attitudes susceptibles d'entraver l'ouverture et le désir de rencontrer l'autre.

En contexte de protection de l'enfance, l'idée d'un ordre social universel préétabli (par la loi) que le parent doit respecter est incontournable. Selon la conception de la protection de l'enfance québécoise, le mandat des intervenants est strictement prescrit par la loi : « On travaille avec une loi au CJ là, on ne se cachera pas que dès que ça ne touche pas à la loi, je ne suis plus dans le décor. C'est sûr que c'est légal » (Entrevue 7). L'intervenant explique que les balises de ces actions sont ordonnées par la loi. La LPJ est sans doute un outil juridique fondamental qui permet à l'État de veiller à la sécurité et au développement des enfants susceptibles de se retrouver réellement dans des situations de danger (Loi d'exception). Il s'agit de la responsabilisation institutionnelle pour le bien-être de l'enfant.

Le système de la protection surveille le respect d'un « ordre normatif » et des « normes et valeurs institutionnalisées » par des acteurs jouissant « d'une grande part de libre arbitre » (Mayer et Laforest, 1990, p. 26). La violation de cet ordre peut alors mener à « l'imposition de sanctions ». D'une part, l'institutionnalisation des normes et des valeurs solidifie les réactions sociales aux comportements dits violents et, d'autre part, la loi décrète des conditions uniformes qui doivent être respectées dans le processus d'intervention. Or, la réalisation d'un mandat social dans des conditions solidifiées peut créer des difficultés. Selon la perception d'un intervenant, c'est l'application de la loi qui entraîne des difficultés. Le caractère normatif et le système technocratique que la loi met en branle ont une incidence sur l'intervention, alors que l'intervention sociale doit composer avec la diversité :

Il y a aussi tout le côté avant l'application des mesures, il y a une étape, évaluation, qui dure 30 jours en moyenne habituellement, souvent moins que ça, et je vous garantis que 30 jours ce n'est pas assez pour comprendre un contexte culturel. Donc, il y a des intervenants qui sont souvent pris pour prendre des décisions sans bien maîtriser le contexte familial. Et ça amène souvent à des interventions médiocres ou à des décisions médiocres qui doivent par la suite être reprises. Et je ne blâme pas les intervenants, mais je dis juste que la structure, la façon que la loi est écrite, la façon que la bâtisse fonctionne, le CJ fonctionne, ils n'ont pas le temps nécessaire pour se sensibiliser à tous les facteurs qui pourraient influencer leurs décisions. Et je pense que dans beaucoup de ces contextes-là, beaucoup de ces signalements-là on aurait peut-être moins besoin d'intervention, l'intervention serait beaucoup moins longue si elles avaient été bien démarrées. Mais elle est démarrée avec des délais qui sont prescrits par la loi. (Entrevue 5)

Dans une démarche clinique, les délais prescrits par la loi peuvent être un obstacle majeur. En contexte de diversité ethnoculturelle, le besoin de prendre assez de temps dès la première étape pour « bien démarrer » l'intervention (pour explorer, comprendre, lier une relation) est ressenti de façon encore plus évidente. Sinon, des décisions prises sous la contrainte du temps peuvent créer « plus de tort qu'autre chose ». La contrainte temporelle est nommée comme une limite importante par la

plupart des intervenants et la communication avec la famille par le biais de l'interprète peut créer des décalages temporels et des pertes de sens des paroles des parents.

L'enjeu du temps peut amener l'intervenant à emprunter la voie plus rapide des pensées ethnocentriques, de l'arbitraire, de la superficialité, etc. La prise en compte des éléments primordiaux de la vie familiale pour comprendre et cibler ses besoins peut s'avérer impossible. Ainsi l'intervenant se retrouve pratiquement devant un seul choix, celui d'appliquer de façon techniciste la lettre de la loi en transposant des définitions types du problème, sans nécessairement les adapter au contexte de la famille.

D'après l'exemple suivant, la logique de la performance en contexte de protection va à l'encontre de la volonté de joindre le sujet. Dans ce contexte, l'intervenant est considéré comme un producteur de cotes et les parents deviennent des dossiers.

Et, malheureusement, au niveau du CJ, ça fonctionne beaucoup avec les chiffres, le nombre d'interventions par mois, le nombre de PI que tu fais, les dates de renouvellement, il y a beaucoup de paperasserie bureaucratique, les cotes d'interventions, pis des chiffres qu'on reçoit à la fin du mois, tu as fait 2,4 interventions dans le dossier dans la moyenne il y a 1, 99. En ethnoculturel tu fais beaucoup moins d'intervention parce qu'elles sont plus longues. Tu passes plus de temps à organiser, donc les chiffres sont plus bas. Faut que tu sois capable de défendre des chiffres bas (...). Ce n'est pas le fun pour les intervenants ça. (...) de plus, en plus on s'en va vers une performance ici, parce qu'ils veulent optimiser les ressources, j'imagine. (...) Moi, je vais demander au parent si le jeune peut sortir là. N'importe quel dossier québécois (...) j'appelle et je parle au parent. Mais dans un dossier en ethnoculturel quand le parent ne parle pas français, pas anglais (...). La charge de travail de tout ça! (Entrevue 5)

Cet extrait porte sur l'enjeu de la performance en contexte de protection. Les intervenants semblent ressentir cette pression d'exigence de « bonnes cotes » avancée par les gestionnaires. À la base, l'établissement d'une relation avec un parent, surtout

par le biais d'un interprète, ne peut pas être calculé en chiffres équivalents à ceux nécessaires dans d'autres dossiers. Au-delà de la difficulté de communication via l'interprète, ajoutons que la relation n'est pas une donnée et ne se lie pas naturellement. Au contraire, elle implique un processus dont la durée peut varier d'une famille à l'autre.

Outre la critique technocratique portant sur les limites et les contraintes du contexte institutionnel, l'intervenant cité plus haut soulève un point intéressant sur la conscience, chez les intervenants, des processus qui mettent en branle la machine sociojudiciaire de la protection de l'enfance. Bien qu'en contexte de loi, les acteurs qui l'appliquent puissent avoir le réflexe légitime de croire appliquer une norme universelle de façon impérative, objective, neutre et impartiale, il faudrait réaliser que la loi et les structures sous-jacentes sont des construits qui exercent des influences sur les acteurs qui les appliquent. Le principe de rétroaction peut être repérable entre la loi et les structures ainsi que les acteurs impliqués. La loi est le produit des acteurs et des institutions qui l'auraient élaborée. Elle est aussi productrice d'effets sociaux et juridiques ainsi que de configuration des structures qui l'appliquent. Elle reflète les représentations de la maltraitance de l'enfant dans un contexte et dans un moment donnés et module les réactions de la société face à ce phénomène.

D'ailleurs, l'intervenant est invité à prendre conscience qu'il est membre d'une société « constituée avec ses émergences, sa culture et son langage » (Morin, 2005) qui produit et qui subit la rétroaction de ses produits. Autrement dit, apprendre à relativiser ce qui prétend à l'absolu, saisir le contexte humain, social, historique et sociologique des normes appliquées serait une visée nécessaire dans le travail subjectif et intersubjectif de chaque intervenant. Il faut alors interroger la lecture du sens selon les sujets impliqués, ce qui est extrêmement malaisée dans un contexte où la logique de production est privilégiée.

L'analyse présentée dans cette section pourrait permettre de conclure sur la présence de la conception de la vie sociale comme un tout solide, organisé sur le principe de l'ordre (le juridique) dans le discours des intervenants. La loi est un outil fondamental qui prétend au contrôle de la vie sociale pour éviter ou réparer les désordres, soit les situations de maltraitance de l'enfant. Cependant, il est possible d'observer qu'elle renverse les significations des actes parentaux pour les rendre opérationnels dans cette logique de contrôle social. La catégorie de parents maltraitants est ainsi créée par la LPJ qui, à force de les identifier de cette manière, s'octroie le pouvoir d'intervenir pour réparer le dysfonctionnement. Dans ce sens, il serait possible de penser que le discours légaliste-fonctionnaliste des intervenants sociaux se construit selon une vision qui veut figer le monde social dans une réalité solide et organisée.

Toutefois, il faudrait se questionner sur comment conjuguer l'idée de l'ordre avec la diversité, la dynamique et l'incertitude qui caractérise la vie sociale. Le quotidien du parent immigrant, porteur d'une histoire singulière se déploie dans un ici et maintenant dynamique, ce qui peut décevoir l'intervenant qui pense que la loi c'est la loi et qu'en intervention il faut déjouer le jeu de la déviance. Il serait également intéressant de se référer à Martuccelli (2006), qui soutient qu'il faudrait trouver « l'entre-deux » de ces conceptions (du monde comme un tout solide ou comme un tout fluide) pour appréhender la vie sociale comme « une série d'élasticités » (Martuccelli, 2006, p. 28). La complexité pourrait enrichir ce discours sur l'ordre social en s'ouvrant à la conception des faits sociaux comme « une série de mises en réseaux divers dans le temps et dans l'espace » (*ibid.* p. 28). Ce n'est plus la recherche des causes directes ni de réponses universelles, mais de causes circulaires et de réponses plurielles qui pourrait mieux guider l'action professionnelle dans le contexte de protection. Autrement dit, la lecture de la maltraitance ne peut plus être soumise à une logique linéaire de cause à effet. Les façons de travailler la maltraitance ne peuvent pas produire les mêmes résultats lorsque les stratégies d'intervention appliquées à deux familles considérées similaires sont identiques.

L'intervenant ne peut pas se positionner à l'extérieur du système de relation d'aide, il en est partie prenante. Par sa façon de nommer et d'évaluer la maltraitance, il produit des réactions dans le système parental/familial. Il s'inscrit dans la chaîne d'interactions avec la famille et avec ses systèmes d'appartenance qui produisent des rétroactions sur lui-même. Ainsi, ni le discours culturaliste ni le discours légaliste-fonctionnaliste ne savent rendre compte de la nature complexe de la violence, dont la définition se concrétise à travers une relation d'aide créatrice de significations. Dans la prochaine section, nous scrutons quelques éléments d'un discours constructiviste qui pourraient mener vers une vision plus dynamique du problème social.

4.1.3 Le discours constructiviste

« Mais elles sont où les familles immigrantes là-dedans, dans vos affaires ? »

Le discours des professionnels de la protection de la jeunesse est marqué par les logiques culturaliste et légaliste-fonctionnaliste privilégiant un regard objectif sur le phénomène de la maltraitance et l'intervention. Toutefois, une logique constructiviste se dégage sporadiquement de leur récit. Plusieurs intervenants soutiennent que la violence « c'est une façon de voir les choses », « c'est une construction sociale » (Entrevues 5 et 6). Ces intervenants reconnaissent que certaines cultures se situent au niveau des représentations de l'enfance connues au Québec dans les années 1950-1960, période de changements historiques. À travers l'interaction entre différents acteurs sociaux et le croisement des connaissances issues de différents domaines scientifiques et de pratique, les Québécois ont « bâti » leur « projet de société » qui ne permet plus la violence à l'endroit de l'enfant. Dans ce contexte, les intervenants soutiennent que les gestes violents sont inacceptables dans le contexte social actuel, tandis que « le reste » peut être négociable (plus élastique ?). La plupart des intervenants soutiennent que le processus d'intervention peut être modelé et adapté à

la réalité des parents immigrants, pourvu que la finalité, soit celle « d'enlever » la compromission de l'enfant, puisse être atteinte.

La base non négociable réside dans les solidifications engendrées par la loi. La LPJ connaît une évolution dans le temps qui suit le flux des réflexions portant sur l'adaptation des réponses institutionnelles aux besoins de l'enfant (Turcotte, Drapeau et Hélie, 2011). Comme plusieurs intervenants l'ont mentionné, le contexte d'émergence de la LPJ est majoritairement blanc, catholique et francophone (Entrevue 4). En même temps, le gouvernement québécois choisit et admet les immigrants pour « peupler » un pays vieillissant et reconnaît politiquement l'immigration comme une source d'enrichissement culturel et social. La diversité ethnoculturelle définit la société québécoise et crée à la fois sa spécificité et son appartenance aux sociétés modernes, dites hétérogènes. Donc, si la LPJ est le fruit de preuves cliniques, de réflexions sociologiques et politiques longuement débattues et adaptées aux nouvelles réalités sociales, est-ce qu'elle inclut réellement les parents immigrants dans son champ d'action ? Est-ce que l'interprétation ou l'application de la loi permet de réaliser cette rencontre avec l'Autre pour définir ensemble un phénomène qui se répercute sur le bien-être de l'enfant ?

Lors d'une entrevue avec un participant, celui-ci a évoqué une discussion des professionnels de la protection de l'enfance autour de la question de l'amélioration des services. À cette époque, l'intervenant aurait soulevé une idée innovatrice, à savoir la prise en compte des réalités des parents immigrants dans la conception des services sociaux :

(...) à un moment donné, j'avais dit peut-être au bout d'une journée et demie, mais elles sont où les familles immigrantes là-dedans, dans vos affaires? Parce que, il y a vingt ans, c'était autre chose, ça commençait, c'était quand même là, mais c'était moins gros et c'était moins un sujet de préoccupation. Pis je disais, c'est incroyable tout notre cadre de référence est francophone pure laine, ok ? Fait que, je pense que quand on regarde l'intérêt des enfants, l'intérêt des enfants

de façon générale a évolué au sens où la Loi de la protection de la jeunesse elle a beaucoup évolué depuis sa mise en vigueur. (...) Et, quand on regarde la loi aujourd'hui, elle vient encore de changer, et elle vient encore de nommer que l'intérêt de l'enfant, c'est de rester dans son milieu familial le plus possible. (Entrevue 4)

Cet exemple porte sur le changement que les politiques de protection ont connu depuis la mise en vigueur de la LPJ. Au début, les définitions et les outils d'intervention étaient produits selon un cadre de référence québécois, sans tenir compte de la diversité, qui commence à être graduellement prise en compte dans la définition de « l'intérêt de l'enfant ». Toutefois, cette notion précise de plus en plus que le milieu familial doit être privilégié, ce qui semble être en continuité avec l'opérationnalisation du concept d'intérêt de l'enfant. Dans cette citation, il est possible de repérer la question de la place des familles immigrantes dans la définition des notions reliées à la protection de l'enfant. Serait-il question de leur prise en compte en tant que catégorie de population construite et définie par la société québécoise ? Sinon, serait-il plutôt question de leur implication en tant que sujets parlants dans l'élaboration des politiques ? Dans ce dernier cas, le participant ferait état de son souci de définir le problème « avec » et non pas « pour » les parents immigrants. Cependant, les entrevues réalisées ne permettent pas de documenter l'implication des parents immigrants dans la définition des balises légales concernant la protection de l'enfant contre différentes formes de violence.

Il est certain que la Loi représente le résultat « de constructions historiques » (Mayer et Laforest, 1990). Les définitions utilisées pour signifier le problème de la violence sont aussi « des notions relatives faisant l'objet de réinterprétations par les agents et les institutions dans leurs stratégies pour se partager les moyens symboliques, économiques et techniques de l'action sociale » (Tachon, 1985, p. 177, cité dans Mayer et Laforest, 1990, p. 36). D'ici relève la « mise en scène » du problème social (*ibid.*). Ainsi la façon dont la violence à l'endroit de l'enfant est définie contribue à la mise en place des mécanismes institutionnels pour répondre à ce problème.

Comme un intervenant le mentionne : « moi, si je frappe mon enfant, c'est parce que je suis colérique. Lui s'il frappe son enfant, c'est parce qu'il l'aime » (Entrevue 5). Le même geste, qui peut être défini comme problème selon le contexte de référence, va entraîner des réactions sociales différentes. La façon dont la violence est définie au Québec va faire en sorte que les agents sociaux interviennent d'une certaine manière pour résoudre le problème du parent violent. Conséquemment, les interventions seront posées en vue de répondre à l'impératif de la protection de l'enfant, car la définition signifie que cet enfant serait en danger. L'intervenant devrait réaliser que son action découle d'une façon de définir la violence. S'il avait à intervenir relativement au même geste, mais dans un autre contexte, ses actes pourraient se déployer dans une logique complètement différente. Or, cette conscience pourrait justement permettre à l'intervenant de prendre de la distance et d'observer de l'extérieur son inscription dans une trame sociale plus large, afin de pouvoir admettre l'existence de la pluralité des visions et des logiques d'action sur le bien-être de l'enfant.

Les critères objectifs d'évaluation de la maltraitance sont la référence de base dans cette démarche. Bien que les intervenants sociaux restent conscients de la variation du sens des moyens éducatifs selon le contexte, ils explicitent très peu comment se traduit cette prise de conscience dans l'intervention. Cependant, la définition du changement et des moyens d'intervention se prête mieux à la construction du sens à travers l'interaction pour certains intervenants. La citation suivante illustre une façon possible d'animer la « circulation » des informations et les échanges entre différents systèmes entourant la famille :

Il faut faire éclater ça un peu en faisant rentrer l'extérieur dans l'intérieur, dans "l'œuf" (...) pour qu'il y ait une circulation entre le monde interne et externe. Sinon, si on reste toujours dans un système fermé, mais personne ne va dénoncer, personne ne va changer leur attitude, pis personne ne va reconnaître que c'est nécessaire puisque le système surtout gère l'univers. (...) J'essaie d'aller voir avec les personnes, avec les parents souvent je vais leur dire : « En qui vous

avez confiance ? » Ils vont dire, mon oncle, ma tante, n'importe qui. « Invitez-les! Je veux que vous les invitiez à la rencontre ». Et pour eux, ils se sentent appuyés, j'ai quelqu'un qui prend leur part, mais en même temps je vais me servir de cette personne-là comme levier pour dire « Voilà! » (...) je vais utiliser le même principe quand on va faire comme quand on fait un conseil de famille. (...) Tu prends toutes les personnes pis tu dis « Voici, je suis un intrus, j'arrive de l'extérieur, je viens vous annoncer qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas dans votre système ». (...) Mais quand tu dis, tu imposes une loi, tu imposes des règles, tu t'en viens dicter comment faire à tout un groupe, c'est sûr qu'il va avoir des tensions, c'est sûr qu'il y a des enjeux, c'est sûr qu'y a des impacts qui vont ressortir de tout ça. Mais ils vont comprendre quand même, parce que je vous dis, ces gens-là ne sont pas des fous. Ils savent qu'il va y avoir une conséquence s'ils n'essayent pas de modifier, même si c'est légèrement ils vont le faire. (Entrevue 6)

L'intervenant présente sa stratégie, « casser la coquille », pour essayer de provoquer des mouvements dans le système familial. Cette pratique s'apparente au « conseil de famille » et consiste en une rencontre avec le parent et les membres de sa famille élargie. Ainsi, le parent peut se sentir soutenu par les gens significatifs de son réseau et l'intervenant lance alors son message dans le système familial. Conséquemment, les parties vont réagir, réfléchir ensemble, se positionner par rapport aux règles qui s'imposent. Les interactions entre le parent et son entourage peuvent aussi représenter une occasion de construction du sens du problème et des changements nécessaires. L'approche via le « conseil familial » semble privilégier l'interaction dynamique entre les membres de différents sous-systèmes pour faciliter la circulation des informations. Dans ce processus, « les boucles de rétroaction » sont susceptibles de contribuer à la régulation, c'est-à-dire à l'adaptation du système à son environnement (Donnadieux, Durand, Neel, Nunez et Saint-Paul, 2003), ce qui fait que le sens du changement se construit à travers les interactions entre les sujets visés (le parent, l'intervenant et leur environnement).

Bien que cet exemple puisse être une bonne illustration de la possibilité de négocier et de construire ensemble l'intervention, il n'alimente pas suffisamment la réflexion sur la coconstruction du sens de la relation d'aide. Cette analyse sera réanimée dans la section portant sur les conditions de possibilité de dialogue sous l'angle du triangle de l'autonomie de Malherbe (2007).

Le discours des intervenants sur la définition de la maltraitance en contexte de diversité ethnoculturelle porte aussi sur la notion de « bonne enfance », principalement construite selon la perspective des droits de l'enfant qui représentent un sujet susceptible d'entraîner des divergences de perception chez les parents dans leur rapport avec l'intervenant. En effet, cela peut susciter des réflexions sur les rapports parents-enfants-État. Dans la section suivante, un tour de la question des droits de l'enfant sera réalisé en vue de compléter certaines interrogations relativement à la définition de la maltraitance.

4.1.4 La perspective des droits de l'enfant

Quelle « bonne enfance » ?

Il est possible d'observer que les discours des intervenants sociaux portent aussi sur la question de la protection de l'enfance, qui s'inscrit dans une finalité traduite par la « bonne enfance ». Au Québec, la perspective des droits de l'enfant exerce une influence indéniable sur la construction de la définition de la « bonne enfance », alors qu'ailleurs cette définition oscille encore entre les traditions et les nouveaux droits de l'enfant (Wouango et Turcotte, 2014). Comment les intervenants font-ils sens des droits de l'enfant dans l'intervention ?

- « *Dans certaines cultures, les enfants n'ont pas de droits* »

Certains intervenants mentionnent qu'ici les enfants ont des droits, tandis qu'ailleurs ils n'en ont pas, ce qui peut entraîner de la confusion, de la mécompréhension et le refus d'adhérer à une perspective des droits chez les parents :

Pis, aussi le problème qui se pose souvent avec les immigrants c'est qu'eux ils ne comprennent pas pourquoi l'enfant a tant de pouvoir. Ça, ils ne comprennent pas ça. Parce que dans certaines cultures, les enfants n'ont pas de droits. Ce n'est pas aussi clair qu'ici. Fait que... ils ne comprennent pas ça. Pis (...) c'est compliqué à intervenir dans ce contexte-là. Eux dans le fond dans leur culture..., pis c'est ça les enfants n'ont pas de droits. C'est l'homme qui décide, le reste.
(Entrevue 3)

Selon cet extrait, dans le pays d'origine des parents immigrants, la notion de droits de l'enfant n'existe pas. L'autorité patriarcale dicterait le fonctionnement et l'organisation des processus de prise de décision dans les familles. En contexte postmigratoire, ces familles sont confrontées à une réalité différente qu'ils ne comprennent pas. L'enfant d'ici a des droits et il a « tant de pouvoir » dans la perception du parent, traduite ici par l'intervenant. La réalité d'ici semble être inacceptable pour les parents immigrants selon leurs représentations de l'enfance.

En Occident, la conception de l'enfant comme « citoyen de droit » est plutôt partagée, tandis que dans les pays en voie de développement l'enfant est associé à une entité passive qui doit obéir aux ordres du parent. La perception des droits de l'enfant peut aussi être influencée par le facteur religieux :

Les divergences c'est beaucoup au niveau des moyens, au niveau de la vision de certaines choses, par exemple l'enfant en occident est un citoyen de droit, dans beaucoup de pays, il n'est pas un citoyen de droits. Donc, par exemple dans plusieurs cultures africaines ou d'Amérique du Sud, c'est un peu moins pire en Amérique du Sud à cause de la religion, de l'impact de la religion, mais le parent a presque un droit de vie et de mort sur l'enfant. Je ne pense pas qu'il y a une culture qui accepte vraiment que le parent tue son enfant, ce

n'est pas ce que je veux dire. Mais le parent a un droit ultime sur son enfant, un enfant ne peut pas prendre une décision, n'a pas à répliquer au parent. Si le parent dit « Tu t'en vas là en silence », mais l'enfant n'a pas le choix que d'obéir, sinon on va le contraindre physiquement à obéir. C'est différent. (Entrevue 5)

Dans cet extrait, on constate l'influence de la religion, mais elle n'est pas expliquée avec précision. Toutefois, l'exemple met en relief les modèles d'autorité parentale qui privilégient l'obéissance et la soumission de l'enfant. Le parent détient ici un pouvoir supérieur à l'enfant et il peut le contraindre physiquement pour l'amener à se conformer. L'extrait suivant fait état de la liberté d'expression de l'enfant qui n'est pas reconnue par les immigrants. Comme dans l'exemple précédent, l'intervenant met en relief la difficulté de reconnaître l'enfant en tant que « sujet » de droit chez ces parents :

C'est sûr qu'ici, on a une ouverture nord-américaine, les Nord-Américains ont une ouverture qui est extrêmement différente de beaucoup de pays, notamment l'égalité homme femme, les enfants aussi, le respect qu'on a envers les enfants, les droits des, tous les droits des enfants. Le droit d'être entendu, le droit de pouvoir dire non, quand ça ne fait pas leur affaire, on s'entend là, pas au niveau des caprices, mais, que les enfants sont considérés comme des individus à part entière. Pis que oui, on les écoute, on reconnaît qu'ils ont des droits. Eh, ça peut être difficile, à embarquer là-dedans pour un parent immigrant. C'est beaucoup de, beaucoup d'apprentissages, beaucoup de choses à absorber, de nouveau, beaucoup de défis. Déjà eux, ils doivent s'adapter. (Entrevue 2)

Ce dernier exemple présente également une perspective comparative, où la culture nord-américaine se dessine en contraste avec le pays d'origine des parents. « L'égalité homme femme » et le respect des droits de l'enfant font la différence entre ces deux modèles de société. Les parents « doivent s'adapter » et ils doivent « absorber » les nouveaux droits de l'enfant promus par la société d'accueil.

Le filtre des droits de l'enfant est évidemment présent dans le discours des intervenants. Ce sujet est donc susceptible de créer des zones de tensions, car les

droits de l'enfant reflètent des valeurs fondamentales auxquelles les intervenants et la société d'accueil adhèrent. La notion des droits peut contredire le sens des rapports parent-enfant et homme-femme chez le parent. Un travail de sensibilisation, d'explication et de traduction des droits de l'enfant dans le quotidien du parent a été soulevé par les intervenants comme piste d'intervention.

L'adhésion du parent à cette perspective peut exiger un travail de longue haleine ou peut s'avérer impossible. Comme l'explique un intervenant, certains parents vont apprendre des comportements pour se conformer aux valeurs québécoises qu'ils appliqueront uniquement dans la sphère publique (école, garderie, travail). En rentrant chez eux, ils agiront conformément à leur ancienne conception de l'enfance et des modèles éducatifs (Entrevue 6). Selon cet exemple, le parent apprend à faire du clivage avec la norme. Il n'embarquerait pas dans une réflexion profonde sur ses références et ses conceptions de l'enfance restent figées. Ne serait-il pas question de résistance qui laisse sous-entendre que le parent est déjà en processus de réflexion ? En se refermant sur ses anciens repères de façon de plus en plus rigide, pourrait-il faire preuve d'un mécanisme de défense ? Il faudrait se demander si la façon dont la DPJ entre dans la sphère familiale ne renforcerait pas ces réactions de défense et d'« isolement tourné vers soi » (Entrevue 4). Probablement, puisque le parent qui « reste campé » sur ces anciens repères est à la recherche de repères structurants en temps de crise (De Plaen, 2006).

Selon De Plaen (2006), l'espace culturel peut être un « espace transitionnel » facilitant le maintien du « sentiment de continuité et d'intégration ». Le maintien des valeurs sociales et culturelles ayant joué un rôle de construction dans l'identité de l'individu servirait à renforcer le sentiment de continuité et d'appartenance au groupe d'origine ainsi qu'à la construction du sentiment d'appartenance à la société d'accueil (De Plaen, 2006). Contrairement à l'interprétation du refus d'adhérer aux nouveaux droits comme des « rigidités » et comme « blocage du progrès », ne serait-il pas

possible d'imaginer que l'adhésion à ses anciennes représentations de l'enfance joue un rôle d'adaptation dans la société d'accueil à travers le sentiment de continuité avec sa culture d'origine ? Probablement, puisque la relation et la création du sens du changement peuvent faire la différence. Si l'intervenant demande au parent d'adhérer aux normes « nord-américaines » en constatant que les anciennes références ne sont plus fonctionnelles et doivent être substituées, cela pourrait entraîner véritablement des « luttes » de domination. Contrairement à cette perspective de domination, l'intervenant pourrait reconnaître le droit du parent de se définir à travers ses références culturelles et l'inviter à l'échange et à la définition commune des significations des droits.

D'ailleurs, l'intervenant devrait apprendre à se distancier de la perspective des droits pour comprendre que « c'est une façon de voir les choses ». Ce qui ne veut pas dire que la référence aux droits de l'enfant doit être ignorée. Au contraire, il s'agit d'un exercice de reconnaissance de leur pluralité. Comme le mentionnent les intervenants, tous les parents veulent que leur enfant soit heureux, qu'il réussisse, qu'il soit en bonne santé, qu'il soit aimé et qu'il vive dans sa famille. Ces aspirations peuvent être considérées comme une base commune. À partir de cela, le dialogue pourrait porter sur la diversité des modes de mise en acte des droits de l'enfant. Choisir une posture d'ouverture et de reconnaissance des valeurs et des savoirs du parent pourrait contribuer à l'articulation plus cohérente entre le bagage culturel et expérientiel d'ici et d'ailleurs. Ainsi le discours du professionnel devrait maintenir son cap, qui se résume par les trois principes de la convention : « provision », « protection » et « participation » (Korbin, 2003), tout en suscitant le dialogue avec le parent sur ce sujet.

Il serait nécessaire de tenir compte du caractère dynamique des sociétés d'origine des parents immigrants. Même si la reconnaissance et le respect des droits de l'enfant sont loin d'être assurés de façon satisfaisante dans le monde, des actions

transnationales visent la diffusion des lignes directrices permettant une conception plus ou moins uniformisée de l'enfance souhaitable. La CRDE représente une référence reconnue par la plupart des pays. Au niveau politique, un bon nombre de pays s'engage à ajuster les politiques nationales en matière de protection de l'enfant pour répondre aux principes généraux de la Convention. De plus, selon l'exemple d'un pays africain subsaharien cité par Wouango et Turcotte (2014, p. 243), il est possible de remarquer que « les rapports parents-enfants oscillent (...) aujourd'hui entre la tradition et les nouveaux droits de l'enfant ». Au moins, il est possible de repérer des politiques et des initiatives locales (probablement ponctuelles) qui essaient de traduire une version des droits de l'enfant dans le contexte national. Cependant, des difficultés d'ordre politique, structurel, institutionnel et humain sont à la base de cet écart entre les politiques et l'application des droits de l'enfant dans son contexte de vie. La protection de l'enfant par l'État est souvent concrétisée par des mesures de prise en charge qui ciblent des situations extrêmes de danger pour la vie de l'enfant. Le plus souvent, ce sont les stratégies de soutien familial informel qui répondent à certains besoins de l'enfant que le parent n'arrive pas à satisfaire. Les organismes non gouvernementaux sont aussi des acteurs importants qui pallient aux difficultés d'assurer la protection de l'enfant par la famille d'origine/élargie ou l'État.

Certaines critiques de la CRDE interrogent la « culture » qui aurait influencé l'élaboration de ce document. Comme Moreau et Ravier (1998, p. 114, cités dans Wouango et Turcotte, 2014, p. 252) le soulèvent : « la Convention présente comme modèle l'enfant de la société occidentale de culture bourgeoise ». Cette critique incite à une prise en compte des influences culturelles qui auraient façonné l'élaboration de la Convention qui ne représente toutefois qu'un document de référence qui peut guider la traduction des droits de l'enfant dans un contexte local. Le défi serait alors de départager ce qui relève d'un principe universel de ce qui relève de la mise en acte de ce principe.

Il ne faudrait donc pas tomber dans un relativisme absolu de la norme ni dans une logique hégémonique. En contexte de protection de l'enfance, l'intervenant devrait s'imprégner consciemment de ce qui relève des principes universels de la protection de l'enfant. Ainsi, il devrait créer une place à la construction de ce qui est plus malléable et négociable dans le contexte de vie du parent. De plus, il ne faut pas ignorer que le bagage expérientiel du parent immigrant se transforme et se redéfinit en référence à un parcours qui comprend l'avant, le pendant et le postmigratoire. Ce qui veut dire que même si la conscience de cet enrichissement est parfois difficilement saisissable, ces parents ne sont pas aseptisés aux influences des représentations des droits de l'enfant d'ici. Il faudrait plutôt prendre en compte ce processus de construction de la représentation des droits de l'enfant chez les parents, plutôt que de considérer comme repère une image sectionnée du pays/de la culture d'origine où les droits de l'enfant font défaut.

▪ Les rapports enfants-parents-État

Dans le contexte québécois de protection de l'enfance, l'État s'octroie le droit d'intervenir sur les rapports parent-enfant lorsque la compromission de la sécurité et du développement de l'enfant est soupçonnée. Dans les entrevues, la question des rapports enfants-parents-État est soulevée sous l'angle des droits de l'enfant versus les droits et libertés des parents. Voici un exemple où l'intervenant reflète la perception des droits de l'enfant chez les parents :

ça vient leur dire comme si leur laisser trop de limites et qu'eux ils ne sont plus des parents. Et que les enfants qui sont comme les enfants-roi et que sont eux qui décident et que ça n'a jamais été ça chez eux (...) l'enfant est supposé de respecter son parent, est supposé d'écouter et d'obéir au parent. Sinon c'est au parent de le corriger. (Entrevue 1)

L'intervenant explique que les parents se sentiraient privés de leur autorité face à l'enfant dont les droits sont reconnus. Les enfants d'ici seraient identifiés comme des « enfants-roi » par ces parents, car on leur laisse trop de liberté. Cependant, dans la

culture du parent, l'enfant n'aurait pas le droit d'exprimer son opinion, son devoir serait de lui obéir.

Il est possible qu'il s'agisse d'une image simplifiée à l'extrême de la conception des droits de l'enfant d'ici chez les parents immigrants ou que cela puisse refléter une volonté chez ces parents de minimiser ou de dévaloriser le sens des droits de l'enfant, tels que véhiculés dans la société québécoise. Comme un autre participant le mentionnait, il y a des préjugés à double sens (Entrevue 4). Selon un exemple donné par cet intervenant, il y aurait des parents immigrants qui trouvent que les enfants québécois, ayant trop de liberté, ne connaissent pas de cadre, ni de routine et sont laissés à eux-mêmes. Ainsi, les parents immigrants semblent manifester une réaction de défense en projetant une image négative de l'enfance construite selon les repères québécois. Ce qui rejoint une réflexion intéressante approfondie par Hassan et Rousseau (2009, p. 301-302) :

Dans leur cas se produisait un effet miroir par le biais duquel, les parents et les jeunes qui se percevaient comme étant rejetés par la société d'accueil se défendaient, à leur tour, en rejetant et en dévalorisant cette même société. Ce faisant, ils réaffirmaient, parfois de manière plus rigide, leur appartenance religieuse et leurs valeurs familiales, puisque ceci répondait à leur besoin fondamental de vivre un sentiment d'appartenance et de continuité, sur le plan identitaire, au système de valeurs qui a, depuis toujours, guidé leurs vies et qui seul, face au rejet perçu par la société d'accueil, leur permettait de préserver un sentiment de valorisation.

Cette étude, donnant la parole aux parents et aux adolescents immigrants (Hassan et Rousseau, 2009), met encore une fois en relief l'impact néfaste de la projection d'une image négative de la famille immigrante en raison des normes et valeurs divergentes de la société d'accueil. La reconnaissance des assises culturelles des représentations, des croyances, des normes et des valeurs du parent peut enrichir la compréhension de son contexte d'émergence, tandis que la mise en rapport d'opposition et de force avec celles de la société hôte devient, dans ce cas, problématique.

L'enjeu des droits et des « libres choix » des parents par rapport au bien-être de leurs enfants mérite aussi d'être éclairé. Une affirmation faite par un participant semble inciter à la réflexion sur la compréhension des parents immigrants du rôle de l'État par rapport à la famille dans le contexte québécois : « (pour les immigrants) c'est le parent qui est le protecteur premier de son enfant » (Entrevue 1). D'emblée, il faut préciser qu'avec les réformes sociales québécoises des années 1980-1990, la notion de « puissance paternelle » a été remplacée par celle « d'autorité parentale » (Pouliot, 2009). Cette réforme marque « le passage du droit des parents sur l'enfant aux devoirs des parents envers celui-ci » (*ibid.*, p. 25). L'idée que la responsabilité de l'enfant soit confiée aux parents est ainsi renforcée, tandis que l'État se réserve le droit de « sanctionner des pratiques éducatives jugées inacceptables » à l'intérieur d'un cadre balisé par des normes sociales (*ibid.*, p. 27). Les pratiques sociales s'inspirent dorénavant de plus en plus des approches d'*empowerment* et de développement des forces et des compétences de ces parents, en leur offrant du soutien pour exercer une autorité parentale favorable à l'épanouissement de leur enfant. Autrement dit, dans les pays occidentaux, comme ailleurs, le parent est le premier responsable de son enfant. De plus, avec la LPJ (au Québec), les responsabilités des parents envers l'enfant sont expressément nommées et l'attention de l'État se porte justement sur l'exercice des devoirs parentaux.

Avec les amendements à la LPJ, l'intérêt de l'enfant d'être maintenu dans son milieu se précise de plus en plus dans la pratique. Les parents reçoivent de l'aide pour parvenir à garder leurs enfants. Le placement de l'enfant dans les milieux informels (famille élargie, amis, etc.), auprès de personnes significatives, prend plus d'ampleur. L'objectif de diminuer l'instabilité chez les enfants placés connaît aussi un certain succès dans la pratique. Les mesures visant la préparation et l'accompagnement des enfants placés dans leur milieu naturel auraient connu une certaine amélioration (Turcotte, Drapeau et Hélie, 2011). Chez les acteurs sociaux qui se chargent de sa protection, privilégier le développement des relations plus stables et sécurisantes chez

l'enfant et outiller le parent pour assumer ses devoirs auprès de son enfant font état d'une plus grande sensibilité à l'endroit des besoins, des droits et de l'intérêt de l'enfant.

Les droits et les responsabilités des parents versus les droits et l'intérêt de l'enfant restent encore une question complexe sujet de débats sur le plan politique et éthique. Comme l'intervenant le soulève plus haut, la prise de pouvoir par l'enfant à travers ses droits peut être perçue comme une diminution du contrôle et de l'autorité du parent. Il est possible que les ressentiments vécus par ces parents à l'égard de la question des droits soient alimentés par une situation de double contrainte. À l'éventail des expressions des droits et libertés de l'enfant connues ici s'ajoute l'enjeu de l'intrusion de l'État dans la sphère familiale. Le droit de l'État d'intervenir dans la sphère familiale pour limiter ou substituer l'autorité parentale en cas de situation de « danger » pour l'enfant peut encore être perçu par le parent comme une menace à son autorité. D'une part, le parent doit composer avec une représentation des droits de l'enfant qui permet une individualisation de l'enfant « plus marqué et plus précoce » (Wouango et Turcotte, 2014) et, d'autre part, il doit vivre le contrôle et la « surveillance » de sa « liberté » de choisir pour le meilleur intérêt de son enfant exercés par l'État.

L'exemple suivant met en relief la pression que la « surveillance » du voisinage et des intervenants peut exercer sur les parents :

Pis si quelqu'un rentre chez toi, mettons la DPJ pis dit, il y a eu un signalement ils vont dire tout de suite que c'est le *building*, parce qu'ils ne sortent pas de chez eux, ça, c'est clair. Ils vont se mettre à être encore plus méfiants et là, cette méfiance-là vient accroître le danger d'un autre passage à l'acte parce qu'ils pensent que ça les protège, mais des fois ça ne les protège pas nécessairement. Ça peut les protéger s'ils se mettent sur le mode il faut que je fasse attention. On me surveille! Mais, ça peut les mettre en colère, pis ça peut faire l'effet contraire aussi. De plus se refermer, de cacher encore plus ce

qu'ils vont faire, donc à voir que nous on ait moins accès à ce qu'ils font. (Entrevue 6).

Le parent qui se sent observé peut vivre un inconfort au niveau subjectif et des rapports avec l'enfant, l'environnement et l'institution. D'une part, tout en se mettant sur le mode « il faut que je fasse attention! », le parent peut manifester des comportements violents compulsionnels envers son enfant. D'autre part, la peur et la méfiance à l'égard du voisinage et de l'institution peuvent croître, car le parent percevrait que ceux-ci seraient portés à observer les comportements négatifs qu'il n'a pas le droit de reproduire.

Le parent immigrant se retrouverait assujéti par le pouvoir de la loi et le pouvoir institutionnel qui définissent son comportement comme non conforme, sans même qu'il puisse être interrogé sur cette définition du problème. Il peut aussi se rendre compte que les rouages de la société d'accueil suivent une logique de domination sociale implacable et qu'il est impossible de se soustraire à l'observation. D'ailleurs, la critique de domination sociale de Foucault, reprise par Martuccelli (2006), soulève que :

La logique de marginalisation et de normalisation mise en place par les savoirs-pouvoirs traverse l'ensemble des disciplines et des lieux, et c'est dans la ressemblance des technologies de contrôle, dans la manière dont elle impose une définition, obtiennent des aveux, jugent et surveillent perpétuellement les individus, les enferment afin de les normaliser que se loge, en fait, la base de la domination sociale (p. 19).

Ainsi les « technologies de contrôle » modernes veulent fabriquer les sujets de manière à ce qu'ils soient dociles et utiles en tant qu'éléments composants d'un système social (Martuccelli, 2006). Bien que la Convention reconnaisse le besoin d'une assistance et d'une protection spécifique de l'enfant et que cela justifie l'intervention étatique à travers les dispositifs de la protection de l'enfance, il faudrait interroger l'effet que ces mécanismes produisent sur le parent et sa famille. Est-ce

que ces dispositifs contribuent à la mise en position d'objet du parent qui doit cadrer avec les définitions de la violence et subir les interventions au nom de l'intérêt de l'enfant ? Est-ce que l'État devient le « protecteur » bénéfique, tandis que le parent, aux prises avec ses « incapacités », est le « protecteur » maléfique ? Est-ce que cela peut alimenter l'enjeu du clivage que les jeunes essaient de faire entre le parent et la protection de l'enfance, à savoir l'octroi de privilèges auprès de leurs parents via le pouvoir coercitif que l'État peut exercer sur ces derniers ?

La réflexion sur le rapport enfants-parents-État devrait être poursuivie dans l'action de l'intervention. L'intervenant endosse la mission de protéger l'enfant à travers une relation qui se noue aux différents niveaux systémiques de l'individu et de sa famille. Sa responsabilité s'amplifie, car chaque action posée auprès du jeune ou de ses parents produirait des réactions et des interactions à d'autres niveaux du système familial ainsi qu'entre la famille et son environnement. De plus, la question de la protection de l'enfant à travers un rapport ternaire enfants-parents-État ne suscite pas de réponse simple, puisque ce n'est pas en protégeant l'enfant de son parent que son intérêt sera défendu. Dans une visée éthique, le rapport de l'intervenant avec le parent devrait subjectiver ce dernier pour lui permettre d'assumer ses responsabilités en tant que sujet autonome. Sinon, on risque de lui fournir une « béquille » (Entrevue 1), soit une présence prolongée de la protection de la jeunesse dans sa vie pour exercer ses rôles parentaux. À défaut de cette béquille, il pourrait ne pas arriver à réaliser son devoir parental qui est de promouvoir le développement d'un enfant sain et épanoui.

4.2 Une construction commune du sens de la relation d'aide possible?

Les résultats de recherche portant sur le positionnement des intervenants par rapport à la définition de leur objet d'intervention soulèvent des interrogations sur la normalisation et la « culturalisation » de la violence, les conflits de valeurs, la logique de conformité et de déviance par rapport à une norme universellement prescrite (le

discours culturaliste et légaliste-fonctionnaliste). La définition de la violence en contexte de diversité ethnoculturelle suscite aussi des réflexions sur la prise de conscience de la « mise en scène » du problème ainsi que du processus de construction de la norme et de sa mise en action dans son contexte humain, social et historique (le discours constructiviste). La coconstruction du sens de la relation d'aide sera reprise dans cette partie de l'analyse sous un angle éthique. À l'instar du constructionnisme, qui fait « remonter les sources de l'action humaine aux relations sociales » (Gergen, 1994, p. 9), l'éthique de l'autonomie réciproque de Malherbe (2007) guidera l'examen des conditions nécessaires à la coconstruction du sens de la relation d'aide. Comme mentionné dans le cadre conceptuel, la matrice de l'autonomie réciproque comprend « trois conditions de possibilité de la parole en réciprocité, c'est-à-dire du dialogue » (*ibid.*, p. 52), soit la reconnaissance de la présence, de la différence et de l'équivalence de l'autre. Dans cette perspective, la relation d'aide peut être une de solidarité, de rassemblement et de construction commune du sens des actions des parents et des intervenants. En même temps, ce rapport peut présenter des éléments de la violence symbolique qui est coercitive et entraîne de la domination.

4.2.1 Reconnaître la présence de l'autre

Reconnaître la présence de l'autre suppose la reconnaissance d'un interlocuteur avec qui il est possible de communiquer (Malherbe, 2007). La rencontre entre l'intervenant et le parent comme parties présentes de la relation est incontournable, car elle va rendre possible l'évaluation de la situation familiale pour statuer sur la compromission de l'enfant, identifier la situation-problème ainsi que les ressources et les pistes d'intervention. Bien qu'à l'étape de l'application des mesures l'intervenant puisse recevoir des rapports d'évaluation et d'orientation de ces collègues, cela ne peut pas être suffisant à un examen complexe de la situation du parent.

Tous les intervenants interviewés mettent en relief l'importance de s'informer sur l'historique et le contexte géopolitique du pays d'origine, les valeurs (rapports homme-femme, parent-enfant) et les lois régissant la protection de l'enfant dans le pays des parents immigrants avant même la première rencontre. Cette incursion dans le contexte prémigratoire du parent est inévitablement suivie par la rencontre AVEC la personne, selon les participants interrogés. Lors des premières rencontres avec les parents, les intervenants essaient de mieux connaître et comprendre leur contexte de vie prémigratoire et leur expérience familiale. De la sorte, ils essaient de faire des liens entre l'expérience prémigratoire et les comportements maltraitants. La rencontre avec le parent est nécessaire en vue d'explorer, de valider et d'interroger certaines hypothèses portant sur la situation de maltraitance. L'exemple suivant illustre comment l'intervenant prépare la première rencontre avec la personne :

La première chose que je fais c'est que je vois de quel pays. Si c'est bon des cultures que je connais moins, je vais m'informer plus. Si je parle bon, mettons vietnamien et haïtien, c'est des cultures que je connais très bien. Bon, donc il n'y a pas vraiment de problèmes là. Mais, c'est ça, c'est vraiment de regarder dans le fond la culture. Puis, je rencontre les gens pis bon on fait le processus. (Entrevue 3)

Pour prendre connaissance du contexte prémigratoire, l'intervenant dit s'intéresser au pays et à la culture d'origine des parents. C'est un intervenant qui se sent assez bien outillé en termes de connaissances sur différentes cultures. Par la suite, il rencontre les parents pour faire ensemble le processus, la cueillette et la validation des informations sur leur vie antérieure. Le parent est alors reconnu comme émetteur des messages faisant sens de sa propre situation soumise à l'examen ou comme celui qui reçoit des messages et des questions. Sous l'angle organique et matériel, c'est lui et l'intervenant en tant que personnes physiquement présentes qui entament une construction commune du sens de la situation.

Toutefois, la volonté d'entrer dans le monde du parent et de créer des conditions favorables à la réciprocité de ce processus ne se fait pas de façon naturelle. Il faut que

l'intervenant, tout comme le parent, soit réceptif au besoin de se reconnaître mutuellement en tant que parties présentes dans une relation d'intervention. Comme les propos des intervenants le laissent sous-entendre, cette reconnaissance relève de leur responsabilité, soit celle de rencontrer le parent en personne pour lui poser des questions, pour explorer, pour déchiffrer les inconnus et les incompréhensions. Toutefois, la responsabilité d'aller vers l'autre doit être réciproque. Éprouver le désir de comprendre et la volonté de s'impliquer dans une construction commune de l'histoire familiale est à la base de ce mouvement de reconnaissance, ce qui doit être exprimé autant du côté du professionnel que du côté du parent. L'extrait suivant fait état de cette réflexion de l'intervenant, soit celle de vouloir rencontrer la personne et de travailler dans un esprit de réciprocité :

Il faut aller à la rencontre de l'Autre, aller rentrer dans son monde, essayer de comprendre son monde, pour essayer de décortiquer, qu'est-ce que lui il a compris, qu'est-ce qu'il a intégré et à partir de là dire voilà, voilà, voilà, pis proposer des choses. Mais sinon, on est toujours en tension, on est toujours au début dans la guerre, la guerre, la guerre. Qui, qui va avoir raison. (...) Oui, faut construire, il faut se coconstruire, il faut que tout le monde mette la meilleure part pour aller à la rencontre de l'autre, faire un effort, parce que ce n'est pas vrai que c'est facile, ce n'est pas vrai que c'est naturel. (Entrevue 6)

Pour dépasser les tensions qui peuvent se produire avant la rencontre avec la personne, l'intervenant parle de « la meilleure part » que chacun doit mettre dans cette démarche de rapprochement. De plus, ce processus ne suppose pas uniquement la cueillette d'information, mais une démarche de compréhension mutuelle. Le parent serait invité à exprimer ce qu'il comprend ou ne comprend pas et comment il intègre l'information qu'il reçoit dans son histoire familiale. Ici, il est possible d'observer la conception de l'intervenant face à une relation qui se déroule entre deux pôles identitaires. Les deux ont des droits et des devoirs pour lier cette relation. Toutefois, la condition primaire reste celle de la présence, de la rencontre où les deux sujets

peuvent parler et entendre la parole de l'autre. Comme le mentionne l'intervenant, ce n'est pas facile et cela ne va pas de soi.

Du côté du parent, il est possible que des représentations négatives de la DPJ puissent entraver le désir de reconnaître la présence de cette institution dans sa vie. Les « rumeurs urbaines » qui véhiculent des images négatives, soit celles de la DPJ comme une « police » ou comme des « voleurs d'enfants », peuvent entretenir des charges affectives élevées chez les parents qui sont portés à nier et à refuser l'intervention. Ils peuvent être contrariés lorsque l'intervenant leur propose « de l'aide », malgré le fait que ce soit la police qui aurait signalé leur situation. De plus, l'intervenant se présente comme un délégué de la protection de l'enfance en leur proposant de l'aide sociale dont les frontières sont des contraintes qui peuvent être prononcées par le tribunal. Les intervenants mentionnent clairement que les parents arrivent difficilement à comprendre le chevauchement entre le social et le juridique. Vu que l'intervention se réalise le plus souvent comme une « aide imposée » que le parent n'aurait pas demandée, le parent pourrait ne pas comprendre en quoi celle-ci peut être utile. L'exemple suivant porte sur la difficulté des parents à reconnaître l'aide imposée :

Et c'est pour ça que quand on rentre, la difficulté que nous on a en tant que DPJ, en tant que CJ, c'est qu'on doit rentrer dans les systèmes, on rentre dans le système, on force le système, on arrive comme la police, on représente l'État, on leur dit, on va forcer la porte et on va leur dire « On va vous aider ». Mais eux, leur première réaction « Je ne vous ai pas demandé l'aide. Je suis correcte, tout est beau ». (Entrevue 6)

L'État entrerait brutalement dans le foyer pour annoncer aux parents qu'il y a une situation de danger pour l'enfant et leur proposer de l'aide. Le parent serait alors contrarié, pourquoi recevoir de l'aide qu'il n'aurait pas demandée ? Surtout quand il ne ressent pas ce besoin, car selon sa perception il n'y aurait pas de problèmes dans sa famille.

Reconnaître le besoin d'aide se fait donc sur une base paradoxale. L'État dénonce une situation qui ne représente pas un problème pour le parent. Toutefois, il est souhaitable que le parent reconnaisse le problème et travaille volontairement pour un changement de la situation. Plus cette reconnaissance et ce travail se font rapidement, plus tôt l'État se retire de la vie de ces familles. Ainsi, le parent est contraint de reconnaître la présence généralement repoussée de la DPJ dans sa vie pour que sa présence ne perdure pas longtemps. Ce qui rejoint les réflexions sur le paradoxe de l'aide contrainte (Cyr, 2004; Lambert, 2013) et la recherche d'un « équilibre précaire » entre « les offres d'aide et de soutien » versus « les menaces de punition » (Tourigny *et al.*, 2006).

De plus, cela nourrit la réflexion sur la perspective éthique de la reconnaissance de la présence de l'autre dans une démarche dialogique (Malherbe, 2007). Les parents sont appelés à reconnaître volontairement la présence imposée de la DPJ pour le bien de leur enfant. Plusieurs exemples cités par les intervenants portent sur le refus des parents d'admettre que la DPJ puisse s'immiscer dans la vie familiale : ils n'ouvrent pas la porte à leur intervenant, ne se présentent pas aux rencontres, manifestent de l'agressivité envers les intervenants, etc. Probablement que le parent veut se protéger de l'intrusion étatique qui lui semble menaçante. De plus, malgré l'effort déployé par les intervenants pour prouver leur désir « d'aider » sur une base plutôt égalitaire, le parent resterait conscient que l'intervenant peut facilement actionner des pouvoirs qui dépassent ceux de la famille. En outre, la relation d'aide peut présenter une menace pour le parent en raison de sa réserve de pouvoir, celle de la voie judiciaire. La reconnaissance de la présence de l'autre est alors une condition difficilement réalisable. Les charges affectives élevées, l'incompréhension des approches sociale et judiciaire chez les parents ainsi que l'intrusion étatique et le déséquilibre des pouvoirs dans le rapport parent-intervenant entravent cette reconnaissance.

Un autre obstacle à la reconnaissance mutuelle en tant que parties présentes dans une relation d'aide surgit lorsque les parents et les intervenants ne parlent pas une langue commune. Selon l'expérience des intervenants rencontrés, plusieurs scénarios, où les services des interprètes nuisent ou aident à la relation d'aide, sont possibles. Dans certains cas, l'interprète peut faciliter le contact entre la famille et l'intervenant. Ici, il peut interpréter le sens des discours sans poser de jugement ainsi que jouer quasiment un rôle de médiateur culturel. Dans d'autres cas, il peut s'interposer et brouiller le contact entre les parties. Poser des jugements de valeur et ne pas respecter la distance professionnelle, faire partie d'un regroupement hostile au groupe d'origine du parent et l'impossibilité de préserver la confidentialité de la famille immigrante dans sa communauté d'origine sont parmi les exemples de situation où l'interprète aurait nui à la relation d'aide (selon les intervenants). L'exemple suivant appuie la complexité du travail par le biais de l'interprète :

(...) on s'entend que quand il y a un interprète là-dedans ça complique souvent le travail, c'est plus long, c'est plus ardu. On espère que la traduction est fidèle à ce qu'on a dit. Parfois le sens se perd un petit peu. On a toujours cette inquiétude-là. (Entrevue 7)

Travailler avec le parent via l'interprète exige plus de temps, ce qui peut être ardu pour de multiples raisons liées soit à l'interprète, à la communauté d'origine, aux parents, à l'institution ou même à l'intervenant. Un enjeu important, mentionné par la plupart des intervenants, est le risque de perdre le sens des paroles d'une des deux parties (l'intervenant et les parents) pendant l'interprétation.

L'interférence de l'interprète peut alors devenir une contrainte difficilement contrôlable par les parties, susceptible d'attiser les affects et les attitudes défavorables au dialogue chez les parents. Ainsi l'intervenant est invité à prendre conscience de la nature de ce problème pour ne pas incriminer au parent le refus de collaborer et le désengagement relativement à la situation de son enfant, alors qu'une telle situation peut être le résultat d'une conjoncture défavorable à la relation d'aide.

Cette première condition (la reconnaissance de la présence d'autrui) conduit, selon Malherbe (2007), à la reconnaissance de la *solitude* de l'autre. La solitude signifie ici que « je suis seul à pouvoir dire « je » à bon droit en mon propre nom » (*ibid.*, p. 55). Dans le contexte de cette recherche, cela peut guider la réflexion sur la prise en compte de l'histoire de l'autre en intervention. De façon récurrente, les intervenants dévoilent leur souci de vouloir comprendre la famille selon son propre point de vue. Les prochains exemples portent sur la prise en compte de l'histoire familiale telle que racontée par la famille elle-même :

(...) on va vraiment avec l'évaluation de la situation selon la famille aussi. C'est sûr que des fois on est obligé de les guider (...) pis on évalue avec eux c'est quoi la situation problématique et eux-mêmes ils arrivent à déterminer leurs propres objectifs. (Entrevue 1)

Il faut les écouter aussi parce qu'eux ils ont une histoire, ont des choses à nous dire. (Entrevue 5)

Ils portent une histoire qu'ils ne veulent pas quitter parce que c'est la seule chose qui ne les quitte pas. C'est LEUR histoire. (Entrevue 6)

Évaluer la situation de la famille, selon la famille, peut faciliter le travail commun sur l'établissement des objectifs d'intervention. Écouter la famille peut être enrichissant, car elle porte cette histoire unique qu'elle-même a le droit et le pouvoir de relever. De plus, l'histoire familiale peut être un élément constant, un axe marquant la continuité et un vecteur porteur du sens de la vie de ces parents. Selon les propos recueillis, il est perceptible que les intervenants ont développé une force au niveau de l'écoute et de la reconnaissance de l'autre en tant que sujet de sa vie, à l'étape exploratoire de l'évaluation clinique.

Toutefois, est-ce que le contexte institutionnel permet à l'intervenant de suivre cette logique de la prise en compte de l'histoire de l'autre (telle que racontée par l'Autre) aux étapes suivantes de l'intervention ? Les témoignages des intervenants résument les multiples contraintes institutionnelles qui se posent relativement à leur désir de donner la parole aux parents. Les délais prescrits par la loi ne permettent pas de

comprendre en profondeur des dimensions importantes reliées à la situation de signalement. Ainsi les intervenants n'ont d'autre choix que d'utiliser des grilles de lecture simplifiées et standardisées pour produire les documents exigés aux différentes étapes de l'intervention.

Il est possible de remarquer une contradiction. D'une part, les intervenants veulent prendre en compte l'histoire familiale, leur perception des besoins et leur vision sur les objectifs à travailler pour « enlever » la compromission et, d'autre part, la compromission se définit selon les normes et les notions occidentales. Donc, comment assurer la traductibilité des deux langages (du parent et de l'intervenant) dans les deux sens pour que cela raisonne au sens de l'histoire familiale et soit cohérent avec les objectifs de la protection ? Les intervenants expliquent qu'il y a des notions qui ne font pas le même sens pour eux et le parent comme la socialisation, le lien affectif, l'âge de l'enfant, etc., il faudrait saisir les zones de tension où une négociation de sens est inhérente. Il serait nécessaire de chercher à comprendre et à mettre dans le contexte familial ou d'intervention les notions utilisées pour que la rencontre des sens soit possible.

En lien avec la matrice du concept d'autonomie, la condition de la reconnaissance de la présence de l'autre et de sa solitude se conjugue avec la valeur de *solidarité* qui constitue une des clés du vrai dialogue (Malherbe, 2007). Cette valeur consiste en une reconnaissance de la solidarité dans leur destinée « puisque c'est dans et par le dialogue que chacun advient à lui-même par l'ouverture de l'autre à ce qu'il en est de leur dialogue » (*ibid.*, p. 57). Pour penser la solidarité en contexte de protection de l'enfance, les intervenants parlent de la création « de l'ouverture par l'ouverture » et de la sensibilité à l'autre :

Ça allait des deux côtés de la clôture cette affaire-là (...) si tu ne crées pas l'ouverture, mais à un moment donné tu crées la fermeture.
(Entrevue 4)

Je pense que c'est une question de sensibilité à l'autre. (Entrevue 5)

Dans ces exemples, il est possible de repérer la notion d'ouverture qui subit l'effet miroir. L'ouverture de l'intervenant pourrait créer de l'ouverture chez les parents. Ainsi la sensibilité envers l'autre est présentée comme une attitude-clé permettant de lier une relation de solidarité avec le parent. Certains intervenants parlent de leur propre capacité d'ouverture à l'autre qui se traduit par la curiosité, l'intérêt et l'empathie par rapport au vécu des parents. Souvent cet exercice est pensé à double sens, de façon réciproque, où le parent doit aussi faire preuve d'ouverture. Il y a aussi des intervenants qui conçoivent l'ouverture des parents comme une « porte d'entrée » dans la relation avec ceux-ci. Autrement dit, l'ouverture de l'intervenant envers le parent pourrait faciliter le lien de confiance qui entraîne l'ouverture du parent envers son intervenant. Dès que « la petite porte » (du côté du parent) s'ouvre, ces intervenants parlent plutôt de leurs attentes relativement aux comportements à cultiver chez ces parents : se conformer à la loi et aux normes sociales d'ici, accepter et participer aux programmations offertes, intégrer dans leurs habitudes les moyens proposés, etc. Quelle serait alors la finalité de la création de l'ouverture chez le parent ? Est-ce que cette ouverture devrait permettre une plus grande force d'action de l'intervenant sur le parent ? L'exemple précédent semble refléter ce désir de « dominer » le parent lorsque celui-ci ouvre sa « petite porte ». Dans un sens contraire, un intervenant pense que le lien commence à se créer du moment où le parent est capable de dire « non » et d'argumenter sa position, contrairement à une obéissance et à un accord exprimé superficiellement par un « oui » constant. C'est-à-dire que l'ouverture n'est pas seulement une façon fallacieuse de prétendre qu'on va reconnaître l'histoire du parent tout en suivant une logique de conformité à la norme sans construction commune de la démarche.

Comme la solidarité doit être pensée dans un esprit de réciprocité, l'ouverture à l'autre n'est pas qu'un privilège que le parent reçoit de la part de son intervenant, e qui pourrait représenter une occasion d'enrichissement mutuel. Comme le mentionne un intervenant, il apprend avec le parent, il construit avec le parent des moyens

adaptés au quotidien et accessibles pour lui et conformes à l'objectif de protection (Entrevue 1). Cet exemple pourrait contraster avec l'exemple où l'intervenant pense qu'il « coconstruit » l'intervention avec le parent, mais il se voit comme un agent qui « éduque » le parent. De ce fait, le parent devrait « apprendre » en désapprenant les anciennes habitudes (« apprendre pour désapprendre ») (Entrevue 6). Est-ce que la logique d'ouverture, dans ce dernier cas, se transforme dans une logique de jeu de pouvoir ? L'intervenant, investi des pouvoirs reliés à ses savoirs et à son statut, joue ici le rôle d'expert. Il se retrouve dans une position de supériorité par rapport au parent, ce dernier étant perçu « en manque d'outils ». Alors comment serait-il possible de concevoir le parent comme un allié de cette relation ? Les contradictions remarquées au niveau de la conjugaison des attitudes et des actions de certains intervenants aux différentes étapes d'intervention devraient susciter une plus grande attention à la cohérence des intentions et des moyens utilisés.

4.2.2 Reconnaître la différence de l'autre

La deuxième condition de possibilité du dialogue est la reconnaissance de la différence d'autrui (Malherbe, 2007). Selon l'auteur, « reconnaître la différence d'autrui, c'est accepter qu'autrui soit ce que je ne suis pas » (p. 55). Cette condition permet de visualiser l'autre comme sujet de sa propre vie et non pas comme un objet que l'intervenant peut manipuler comme un simple prolongement de son être. Selon l'auteur, reconnaître la différence de l'autre est possible seulement si l'individu accepte sa finitude et son « enracinement particulier dans le monde, dans l'histoire et dans la culture » (*ibid.*, p. 55). Tout comme l'approche interculturelle, cette condition incite à la prise de conscience de ses systèmes de référence qui sont profondément enracinés dans un monde, une histoire et une culture, autrement dit, à la décentration (Cohen-Emerique, 2011). Un intervenant explique cette étape incontournable dans un contexte de diversité ethnoculturelle :

En fait, c'est la première lunette de l'intervenant qui est différente. Eh, nous on a un schème de référence, qui est culturel, qui vient de notre origine, qui est québécoise, donc au niveau des valeurs, au niveau de la vision, au niveau du fonctionnement. Mais c'est un... j'suis élevé dans une société qui a ses propres codes, sa propre culture et le premier piège en entrant dans une famille, qui est issue de l'immigration c'est d'être capable d'apercevoir leur situation, mais à travers une lunette qui n'est pas la mienne. Donc à travers les années c'était de me trouver des mécanismes ou des moyens pour être capable un peu de me distancier de qui je suis, pour essayer de percevoir la situation à travers de qui ils sont. Donc d'essayer de bien me connaître moi, pour comprendre les influences de qui je suis, dans ma vision, mon intervention, ma façon d'agir avec les gens. Prendre de plus en plus conscience de qui j'suis pour pouvoir en faire abstraction, ça paraît étrange là (sourit), mais c'est ça. (Entrevue 5)

L'intervenant mentionne que, dans un contexte interculturel, il faut comprendre qu'on a ses propres systèmes de référence qui façonnent la représentation de l'autre et de sa situation. Prendre de la distance par rapport à ses références pour essayer de voir la situation de l'autre à travers sa perspective implique un travail sur soi-même. En reprenant les mots de l'intervenant cité plus haut, « prendre conscience de qui je suis », c'est une étape qui permet d'accéder à une relation avec l'altérité.

Cette relation ne peut pas être fusionnelle au sens de Malherbe (2007), mais c'est une relation entre deux individus qui sont conscients de leur contingence et qui s'acceptent mutuellement comme sujet de leur vie. Comprendre que l'autre n'est pas moi-même et qu'on veut le connaître tel qu'il est en tant que « pôle identitaire » distinct se rapproche de l'approche interculturelle (Cohen-Emerique, 2011), ce qui peut ainsi ouvrir « le champ à la relation avec l'altérité » ou à « l'espace de l'*interdit* » (Malherbe, 2007, p. 53). Le discours de l'intervenant et les références théoriques citées ici convergent vers la distinction des parties en relation. En contrepartie, une vision assimilationniste étayée par la conception des rapports de supériorité majorité-minorité reste incompatible avec la perspective de la reconnaissance de la différence.

Cependant, respecter le parent comme sujet en tant que tel devient un problème quand l'objet de l'intervention représente la maltraitance de l'enfant. Pour que l'autre ne s'identifie plus à un parent violent, la voie qui émerge, selon certains discours, est celle de s'identifier à l'identité occidentale reconnue ici. Si l'identité de l'autre est réduite aux seuls conflits de valeurs et qu'elle n'a pas d'équivalence dans l'univers des valeurs d'ici, l'autre doit se nier pour apprendre à être un parent selon la norme occidentale. Toutefois, un intervenant soulève la possibilité d'aller « ouvertement » et de ne pas cibler la violence « dans un premier temps » :

T'sais, j'y vais quand même assez ouvertement là (...). C'est moins confrontant de passer comme ça que des fois, rentrer d'emblée dans le sujet de la violence, pis après ça on peut y aller. (Entrevue 3)

L'idée reflétée dans cet extrait peut témoigner d'une reconnaissance de l'autre, mais non à travers le problème signalé tel que défini par un article de la loi. Il s'agit plutôt de la reconnaissance de l'autre comme entité intègre porteuse de forces et de faiblesses, de ressources et de carences. D'autres intervenants indiquent qu'il faut reconnaître le parent dans un rôle de « bon parent », reconnaître ses intentions éducatives et ses compétences et non pas l'étiqueter comme mauvais parent, ni comme incompetent. Cela rejoint l'idée présentée dans la problématique du mémoire : par le dialogue, il faut alors chercher à comprendre et à reconnaître le sens parlant de l'identité du parent, « autre que celle de mauvais parent » (Bennani, 1980, cité dans Cohen-Emerique, 2011, p. 262).

Bien que le professionnel veuille reconnaître le parent comme compétent, il faut préserver l'authenticité de cette volonté. Taylor (1997), dans son essai sur le multiculturalisme, conclut sur l'idée de la « présomption d'égale valeur » (p. 97), conviant les Blancs à manifester un intérêt authentique pour la culture de l'autre à travers un « mélange d'horizons ». Ce mélange est possible si seulement « de nouveaux vocabulaires de comparaison » sont développés, permettant à l'autre d'être connu et compris dans un contexte de rencontre multiculturelle (*ibid.*, p. 91). Cette

présomption veut que l'occidental, au lieu de se renfermer à l'intérieur de ses « critères ethnocentriques » (*ibid.*, p. 97), s'ouvre à la découverte du sens de ce qui anime d'autres sociétés et de les laisser jouir de la reconnaissance et de l'admiration potentiellement méritées. Dans ce contexte, la réflexion sur les critères d'évaluation, le vocabulaire utilisé, parfois de façon spontanée, et la conception des services devraient être continuellement soumis à la réflexion.

Ce passage par l'authenticité facilite l'examen de la valeur de la *dignité* qui est indispensable au dialogue avec autrui (Malherbe, 2007). La dignité désigne « l'attitude intérieure qui consiste à se considérer soi-même avec justesse » (*ibid.*, p. 57). Pour comprendre le sens de la dignité, Malherbe (2007, p. 57) renvoie au concept d'humilité qui « consiste à vivre son propre monde, sa propre culture et sa propre histoire comme un don des autres auquel on est appelé à contribuer, mais que jamais on ne maîtrisera absolument ».

L'humilité ressort comme une attitude que certains intervenants avancent pour construire une relation de confiance, quoique cette relation soit une finalité rarement atteinte. Plusieurs enjeux peuvent faire obstacle à la relation de confiance en contexte interculturel, autant du côté du parent (attitudes hostiles des parents envers les intervenants et le système) que du côté de l'intervenant (difficulté à jouer avec les deux « chapeaux », aide et autorité, compétences insuffisantes de travail en contexte interculturel). Ainsi un intervenant soutient qu'il faut faire preuve de « capacité de se regarder en plein visage et de se remettre en question » (Entrevue 5), surtout en contexte de diversité ethnoculturelle. Avant d'attribuer les difficultés d'établissement de la relation d'aide aux parents ou au contexte, l'intervenant devrait faire l'exercice d'évaluer avec justesse ses compétences et son approche. La capacité de se remettre en question s'apparente à la définition de l'humilité et de la dignité présentée ci-dessus. Cette définition pose la nécessité de réaliser que personne n'arrivera à maîtriser absolument la situation d'intervention. Cependant, l'intervenant est appelé à

contribuer à la réalisation de sa mission, soit de protéger l'enfant et d'aider le parent à construire un modèle parental souhaitable et de ne pas causer de tort à ces familles.

L'exemple suivant fait ressortir l'humilité comme le rapport de l'intervenant à l'inconnu :

Je pense que ça demande beaucoup, beaucoup d'humilité de la part des intervenants, dans le fond d'accepter de ne pas tout comprendre, de se laisser porter, d'accepter de voir quelque part qu'on ne sait pas tout. Moi je pense que quand on commence dans un dossier en disant : « Il y a des choses que je ne sais pas, pis si je sais que je ne sais pas je ne pourrai pas aller plus loin avec la famille ». Si je ne comprends pas dans quoi je suis, il faut accepter que ça on ne le sache pas pis qu'on soit transparent avec les gens et pis qu'on aille chercher de l'information, qu'on aille chercher comprendre dans quoi on est. (Entrevue 4)

Cet exemple porte sur le professionnalisme qui se traduit par une attitude d'humilité, de transparence et de justesse. Être conscient qu'il y a des zones inconnues qui exigent un effort supplémentaire pour les connaître et les comprendre peut faciliter le progrès avec les parents. Ce n'est pas la prétention de tout comprendre qui ferait en sorte que l'intervenant arrive à lier une relation et à travailler avec le parent. Le réflexe de chercher de l'information et du soutien devrait faire partie du savoir-faire de l'intervenant. D'autres intervenants soutiennent aussi qu'il faut admettre qu'aux différents moments de l'intervention on se retrouvera devant l'inconnu et l'incompréhension (Entrevues 5 et 7). Même si l'intervenant peut détenir un bagage riche de connaissances et d'expériences d'intervention avec les familles immigrantes, il faut éviter de présumer que l'identité culturelle de l'autre est d'emblée connue et comprise par l'intervenant (Connolly, 2006). De ce fait, si l'intervenant est capable d'admettre qu'il n'est pas Dieu et ne maîtrise pas tout (Malherbe, 2007), qu'il apprend avec le parent (Entrevues 1 et 6) à travers leur relation dynamique et que ces outils d'évaluation et d'intervention peuvent être interrogés, il pourrait créer un terrain fertile à une relation de confiance. L'idée d'apprendre ensemble mériterait

d'être approfondie. Cela pourrait se faire sous l'angle de la troisième condition de possibilité du dialogue de Malherbe (2007), celle de la reconnaissance de l'équivalence de l'autre.

4.2.3 Reconnaître l'équivalence de l'autre

Pour rendre possible un dialogue intersubjectif, il est nécessaire « que les interlocuteurs se reconnaissent comme mutuellement équivalents, c'est-à-dire qu'ils se vouent mutuellement le même respect » (Malherbe, 200, p. 52-53). Pour que cette reconnaissance de l'équivalence morale de l'autre par le dialogue soit possible, il faut que chaque sujet en relation assume sa propre incertitude. De plus, l'incertitude, à son tour, permet « l'exercice de la liberté » (*ibid.*, p. 56). Pour ne pas rester emprisonné dans ses propres certitudes, l'individu peut devenir libre s'il permet de se laisser questionner par autrui (*ibid.*). La liberté est aussi formulée comme une exigence de la rencontre de l'autre comme Autre, selon l'éthique de l'altérité et de la diversité d'Abdallah-Pretceille (2008).

Dans le discours des intervenants, la reconnaissance mutuelle de l'équivalence morale de l'autre semble connaître une image assez fade et des fois impossible à imaginer. Chaque intervenant nomme le contexte d'autorité comme une limite importante à la relation d'aide (plus proche de la relation avec l'Autre). La contrainte de la loi ou les ordonnances judiciaires débouchent le plus souvent sur des mesures imposées auxquelles le parent n'a d'autre choix que de se conformer pour éviter des sanctions plus drastiques (par exemple le placement de l'enfant). Étant donné que la protection de l'enfance a comme finalité le bien-être de l'enfant et que la relation intervenant-parent s'établit pour contribuer au Bien de l'enfant, la question de la liberté du parent en tant que sujet devient complexe. Sa liberté de choisir pour son enfant est ici limitée par l'autorité étatique qui signale un dysfonctionnement dans l'exercice de la parentalité. De plus, cette liberté de choisir au nom de l'enfant n'est plus

véritablement une liberté, car elle est contrôlée par l'institution de la protection de l'enfance par vigilance de ne pas admettre de mauvais traitements de l'enfant.

Dans ce contexte, les certitudes des parents, qui se traduisent dans des pratiques éducatives ou de mauvais traitements, sont questionnées par les professionnels. Est-ce que cet exercice peut se faire à double sens ? Est-ce que le parent doit accepter les certitudes de l'intervenant comme une vérité absolue ? Lorsque l'intervenant affirme qu'il « donnera » des moyens à ces parents qui sont en manque d'outils (on va les coacher, on va faire de la modélisation) (Entrevue 2), il est possible de saisir l'idée que les intervenants pensent détenir des certitudes en matière d'éducation de l'enfant et des rapports parents-enfants. Sans nier que les intervenants peuvent être outillés avec des connaissances riches en matière d'éducation et de développement de l'enfant, comment serait-il possible de penser une relation plus égalitaire entre le parent et l'intervenant ? Comment reconnaître les savoirs d'expérience des parents ?

L'exemple suivant reflète la réaction des parents par rapport aux outils proposés :

Ou des fois, ils ne croient pas aux nouveaux outils, « ah... mais c'est psychologique et ils se retirent, t'attendent, ils reviennent, retournent ». Donc il y en a qui ne croient pas aux nouveaux outils, mais ils se disent : « bien, mais ils pensent qu'avec ça, la psychologie, on va pouvoir comme éduquer nos enfants ? ». (Entrevue 1)

L'intervenant parle ici d'outils construits sur des connaissances issues de la psychologie et de la réaction sceptique des parents relativement à ces moyens. Il y a un processus, probablement de réflexion, que la proposition de ces outils enclenche chez les parents (« ils se retirent [...] ils reviennent... »). Déjà, l'illustration de ce processus de va-et-vient peut parler d'une certaine démarche circulaire faite par les parents. Pourrait-on anticiper un processus de construction d'une réflexion commune sur les moyens lorsqu'on donne le droit aux parents de remettre en question ces outils ?

Voilà un exemple où la mise en commun des réflexions des parents et de l'intervenant semble être plus probable :

Pis moi je vais leur dire qu'on est là pour apprendre ensemble, faire un chemin ensemble, pis que j'suis là pour l'accompagner.
(Entrevue 6)

« Apprendre ensemble », « accompagner » le parent, « faire un chemin ensemble » signifient une relation plus égalitaire. Cela pourrait même faire état de l'action de la reconnaissance de l'équivalence de l'autre. Le parent n'a pas à faire *tabula rasa* de son passé et se laisser modeler par les professionnels pour apprendre des moyens éducatifs acceptables dans la société d'accueil. Au contraire, le bagage expérientiel de la personne et les capacités d'enrichir ses modèles de parentalité dans un nouveau contexte de vie peuvent représenter une valeur à cultiver. Cet extrait parle non pas d'un modèle de « relation » entre l'expert et l'apprenti, mais plutôt d'une possibilité de dialogue.

L'exemple ci-dessous témoigne aussi de la possibilité de reconnaître la liberté de l'autre dans une relation d'aide. La reconnaissance de la liberté de l'autre se traduit ici par la reconnaissance du droit de l'autre d'exprimer sa position par rapport à l'intervention :

La plupart du temps c'est une collaboration qui est difficile. Il y a beaucoup de collaborations à la surface au départ. Donc, les gens nous disent oui, oui, oui, vous avez raison. On va vous écouter, on va faire ce que vous allez dire, oui, oui, oui... Mais, dès qu'ils vont retourner, ils n'y croient pas, pis on le sait qu'ils nous disent ça parce qu'il y a une peur en arrière, il y a une crainte, pis il y a d'autres choses en arrière, mais qu'ils ne croient pas vraiment à ce qu'on dit. Moi je trouve que le lien d'intervention se fait à partir du moment que le parent peut me dire « Non ». Quand le parent est assez à l'aise pour me dire, ça, je suis pas d'accord, là on va toucher à quelque chose. Parce que tant que le parent me dit « oui, oui, oui », mais je ne crois pas à ça. Je ne crois pas à quelqu'un qui me dit « oui, oui, oui », moi quand quelqu'un me dit oui, il est en résistance, j'en suis convaincu. Parce qu'on demande des changements significatifs dans la vie des

gens, pis moi si un étranger me demandait des changements comme ça dans ma vie, j'aurais des réactions. Pis je ne dirais pas oui, oui, oui à tout (...) je ne dirais pas oui, oui à un étranger qui me dit « Ta façon de voir les choses est pas bonne, change ta façon d'être un parent ». J'suis qui moi dans leur vision à eux ? (Entrevue 5)

Cet extrait met également en relief l'humilité et la conscience de sa finitude chez l'intervenant. De plus, l'interrogation « Je suis qui, moi, dans leur vision à eux ? », loin de nier la mission de protection de l'enfance que l'intervenant a à jouer, dévoile le détachement de l'intervenant de la représentation d'un rôle d'autorité sur la vie de ces parents. Il se place plutôt dans une position de respect du sujet qui est devant lui. Ce sujet a le droit d'exprimer sa présence par le « je ». Il peut exprimer sa différence comme une entité distincte de celle du professionnel. Il peut également jouir d'une liberté de pensée, tout en soumettant à la réflexion les « vérités absolues » que le monde professionnel voudrait lui inculquer.

Cela rejoint aussi l'idée de « rencontrer l'autre comme Autre », dans un contexte de reconnaissance de sa liberté (Abdallah-Pretceille, 2008). Ainsi la reconnaissance intersubjective est redevable à la reconnaissance de la liberté de pensée et d'agir de l'autre. Est-ce que cette liberté peut être limitée uniquement par le contexte institutionnel ? Ne serait-il pas également question du savoir-être de l'intervenant ? Comme le mentionne un intervenant, il y a des intervenants plus enclins à mettre de l'avant l'autorité, d'autres, les rapports d'aide. Probablement qu'il y a une partie du savoir-faire et du savoir-être des intervenants qui peut rendre possible ou non la reconnaissance de la liberté de l'autre. Comme mentionné plus haut, c'est une question d'humilité et d'ouverture envers l'autre (Entrevue 5), de curiosité et de respect (Entrevue 1). La reconnaissance intersubjective pourrait alors se réaliser lorsque l'intervenant prend une distance critique par rapport aux influences des systèmes et des conjonctures structurelles dans lesquelles se déroule la relation d'aide.

Le triangle du mouvement d'autonomie constitué par la reconnaissance de la présence, de la différence et de l'équivalence d'autrui (Malherbe, 2007) a permis de présenter les résultats de recherche autour de la question de la construction commune de la relation d'aide. Constatons que chaque condition de la reconnaissance, qui doit se faire de façon mutuelle, se réalise dans un contexte de tensions dégagées autant du côté de l'intervenant que de celui du parent. Malgré le désir exprimé par les intervenants de reconnaître le parent en tant que sujet de cette relation, le parent reste souvent enfermé dans une position « d'objet » de cette intervention. Voici quelques exemples d'affirmations paraphrasées que les intervenants rapportent à propos des parents : ils doivent reconnaître la légitimité de nos moyens, ils doivent prendre conscience de leur bagage inutilisable ici et apprendre les nouveaux moyens, je connais bien les cultures X et Y, etc.

Comme présenté dans cette partie, le choix pour « se reconstruire » est quasiment imposé et les moyens sont pratiquement décidés d'avance par le système. Relativement à la décision de se reconstruire, un intervenant mentionne : « Et pour devenir quelqu'un d'autre, il faut que je choisisse de devenir ce que je veux devenir » (Entrevue 6). Est-ce que ce choix est offert au parent immigrant ? Pour s'identifier à la notion de « bon parent », le parent immigrant semble devoir s'assimiler aux critères de la bonne parentalité établis ici.

Cet exemple renvoie à la notion de relation clivée et de violence symbolique de Fanon (1971, cité dans Joos, 2000). Cette référence peut nourrir la réflexion sur les choix que le parent a afin de devenir un « bon parent ». Il est certain qu'au Québec la bonne parentalité répond à la représentation de la « bonne enfance » qui émerge dans le contexte sociohistorique d'ici. Est-ce qu'elle permet la construction des modèles adaptés à la diversité ethnoculturelle qui peuvent aussi bien répondre aux besoins de l'enfant ? Mais quelle définition des besoins de l'enfant ?

Est-ce que les intervenants sont conscients de l'ampleur de l'impact de leurs actes au niveau subjectif de ces parents ? Scrutons brièvement l'exemple où l'intervenant mentionne que la peur suscitée par la représentation de la DPJ chez le parent peut l'amener à se conformer et ainsi rendre l'intervention plus facile. Bien que cet intervenant déclare qu'il encourage le parent à apprendre des moyens non répressifs pour exprimer une autorité parentale bâtie sur le respect, et non pas sur la peur de la part de l'enfant, il trouve que l'enjeu de la contrainte peut faciliter sa « relation » avec le parent. En lien avec la subjectivation de la personne, est-ce que la peur du gouvernement peut encourager un parent non répressif ?

Toutefois, d'autres exemples démontrent une plus grande ouverture des intervenants envers la dimension dialogique de la relation d'aide. Mentionnons chercher l'expression du sens identitaire que le parent veut transmettre par ses modèles parentaux, trouver des bases communes et reconnaître les différences, essayer de l'accompagner dans son identité intègre. La recherche de voies de subjectivation du parent devrait sans doute se poursuivre. Même si ce processus semble être gêné par la divergence des approches judiciaire et de protection (d'aide), par les contraintes structurelles et institutionnelles, une relation parent-enfant saine ne peut être travaillée qu'en renforçant le parent en tant que sujet à travers une relation d'aide respectueuse de sa dignité et de sa liberté.

Le thème de la responsabilité ressort comme fil central de la relation d'aide. Sous l'angle éthique, la relation avec autrui se noue en tant que responsabilité d'autrui (Abdallah-Pretceille, 2008) qui entraîne l'engagement de l'intervenant pour travailler avec le parent, et non pas de faire un travail sur le parent. En contexte de protection de l'enfant, à travers la relation d'aide, la responsabilité parentale envers son enfant est primordialement visée. Ainsi, une relation qui se noue comme une responsabilité de l'autre doit faire de la place à un travail de subjectivation du parent en tant que premier responsable de son enfant. Toutefois, la socialisation de l'enfant relève des

responsabilités parentale et communautaire. Cette réflexion se poursuit dans la prochaine partie de ce chapitre.

4.3 Une responsabilité individuelle et/ou collective pour le bien-être de l'enfant ?

« Alors que la socialisation d'un enfant n'est plus l'apanage de la famille seule, alors que de très nombreuses structures interviennent très précocement auprès de l'enfant, seule la responsabilité de la famille est mise en cause ».
(Delecourt, 2007, p. 3)

Les intervenants ont explicitement mentionné que le travail avec la famille se fait du moment où la relation de confiance commence à se nouer. Les efforts des intervenants se déploient donc dans le sens de la construction de la relation de confiance. Toutefois, l'objectif de cette relation réside dans le retrait de la DPJ de la vie familiale le plus rapidement possible, dès que la compromission est « enlevée ». D'une part, le parent est incité à prendre conscience et à assumer ses propres responsabilités pour assurer le bien-être de son enfant et de sa famille et, d'autre part, la communauté est appelée à assumer sa part de responsabilité pour le bien-être de l'enfant.

Les intervenants ont ressorti le sujet de la responsabilité individuelle pour peindre le portrait de la bonne parentalité. Le sens de la responsabilité parentale du point de vue des intervenants sera soumis ici à l'interrogation. « Bénéficiaire » des services offerts, « apprendre la langue » (le français ou l'anglais), se mobiliser pour « s'en sortir » sont parmi les actions citées par les intervenants pour argumenter, qu'en fin de compte, le bien-être de la famille relève de la responsabilité de « l'usager » :

(...) c'est important que la famille profite de ce qui peut être fait (des services offerts). Pis il y a une responsabilité familiale propre.
(Entrevue 4)

Dans cet exemple, le sens de la responsabilité découle de la représentation du parent comme « usager ». Il devrait « profiter » des services pour développer la capacité d'élever son enfant dans un esprit de respect de ses droits. Selon cet exemple, le parent « responsable » est celui qui répond de façon positive aux services offerts, ce qui rejoint plutôt la notion « d'obligation » de répondre aux services. Si le parent ne répond pas à ces services, est-ce qu'il s'agit d'une absence de responsabilité ? Selon les intervenants, plusieurs raisons peuvent expliquer une éventuelle non-réponse : la méfiance, la peur, l'inhabitude, la gêne, l'excès de sollicitation. Ainsi le parent qui n'utilise pas les services offerts ne peut pas être jugé automatiquement d'irresponsable, de non-motivé ou de coupable pour la situation problématique qui perdure.

La définition de la responsabilité individuelle ne peut pas être appréhendée en dehors des conditions structurelles qui peuvent restreindre la liberté d'agir du parent :

Quoique quand même les Haïtiens c'est assez serrés, mais il y a des îlots où il y a peu de réseaux. Cela s'ajoute à ça, quand il y a peu de réseaux, et donc peu de répit pour les parents qui se sentent excédés là il y a un risque accentué de passage à l'acte de toute sorte de façons, peu importe, parce que ces parents-là qui se retrouvent seuls, c'est le découragement qui les envahit, c'est l'impuissance, c'est le sentiment de ne pas pouvoir y arriver, ce sont entremêlés ces sentiments-là. C'est des familles qui se battent beaucoup dans la vie pour survivre, ils ont des emplois, c'est des petits salariés et c'est difficile. (Entrevue 6)

Cet exemple parle, entre autres, des conditions de pauvreté et du manque de réseau social qui peuvent toucher les familles immigrantes de façon assez récurrente. Dans ce contexte, le parent est susceptible de vivre de l'impuissance, du dépassement et du découragement. Ces vécus peuvent augmenter le risque de passage à l'acte. De plus, de nombreux facteurs structurels déjoueraient le libre arbitre de ces parents. Comme Garbarino *et al.* (1992) l'expliquent, les familles issues de groupes ethnoculturels vivant dans la pauvreté seraient plus portées à adhérer à des croyances culturelles

favorables à la maltraitance (croyances entourant l'âge de l'enfant et les attentes par rapport à ses capacités, selon différents stades de développement). Ce sont aussi les valeurs et les pratiques d'adaptation au stress économique qui influent plus significativement les différences culturelles dans la maltraitance de l'enfant Garbarino *et al.* (1992). D'après l'exemple cité ci-haut, les parents sont souvent portés à responsabiliser les enfants aînés pour la prise en charge des enfants plus jeunes dans ces conditions.

Les difficultés liées à la reconnaissance socioprofessionnelle de ces parents s'ajoutent aux conditions de pauvreté économique et sociale. D'ailleurs, pour savoir s'il s'agit de responsabilité individuelle ou de circonstances qui entravent la prise en charge des enfants de façon non violente, il faut mener une analyse plus fine de la situation du parent. L'apprentissage de la langue (française ou anglaise) est aussi un des défis à relever par les parents allophones :

Mais, d'avoir un minimum d'adaptation à une autre culture, de reconnaître que malgré ma culture, je vis dans un autre pays, pis il y a des lois, il y a des façons de faire et on... et une langue! Ne serait-ce que juste à apprendre à communiquer, d'apprendre à parler, la langue ? Ça serait ce bout-là... que des fois on va voir des immigrants qui sont ici depuis plusieurs années, pis qui parlent zéro français, zéro anglais. Ça, c'est le bout que je trouve un peu dérangent.
(Entrevue 2)

Ici, l'intervenant parle de la volonté d'apprendre « la langue » chez ces parents. Il se questionne même s'il s'agit de « complaisance » ou de vraies difficultés qui ne permettent pas cet apprentissage. Sans doute, le désir d'apprendre une langue peut être un moteur de mobilisation du parent pour le faire. Mais au-delà du désir d'apprendre à communiquer dans la langue de la société d'accueil, les parents immigrants doivent minimalement répondre aux besoins de base des membres de leur famille, alors que les conditions postmigratoires peuvent s'avérer extrêmement contraignantes. Malgré la conscience que les intervenants ont des difficultés qui

s'additionnent à la situation familiale dans un contexte migratoire, ils semblent ressentir une sensibilité relativement « à ce bout ». Il serait nécessaire de prendre conscience s'il s'agit d'un malaise (si c'est un bout « dérangeant ») qui peut s'exacerber dans des situations où l'intervenant pense repérer des signes de « complaisance » afin de ne pas prendre ses propres émotions, raisonnements et attitudes comme une réalité accolée à la situation du parent.

Le terme de responsabilité individuelle se profile aussi en tension avec celle du désir d'aider de l'intervenant :

(...) à un moment donné aussi, les gens sont quelque part responsables de leurs actions. Puis, si je m'assois avec un jeune et je la mets au courant des dangers. Mais elle décide quand même de tomber dans le piège, pis elle le fait dans une fugue par exemple. Il y a pas grande chose que je peux faire. (Entrevue 5)

(...) il y a un proverbe qui dit « Tu peux amener le cheval à la rivière, mais tu ne peux pas le forcer à boire ». Moi je dis toujours : « Tu peux amener un cheval à la rivière, mais tu ne peux pas le noyer à force d'essayer de le faire boire ». Ça, c'est la limite de l'intervention à un moment donné. (...) Nous, on a une obligation de moyens, mais on n'a pas l'obligation que les gens les utilisent. Si les gens ne les utilisent pas, mais on a une limite au niveau de l'intervention, qu'on n'est pas capable de la dépasser, comme dans n'importe quel dossier! (Entrevue 4)

Lorsque l'intervenant arrive à statuer sur l'immobilité du parent, sur son inaction ou sur son incapacité à mettre fin à la situation de compromission de l'enfant, « la limite » est le placement de l'enfant. Comme l'intervenant le mentionne, le premier objectif est de maintenir l'enfant dans son milieu familial. Toutefois, lorsque le parent n'arrive pas à trouver de solution à partir de l'aide et des ressources offertes, il se retrouve devant le pouvoir de la DPJ de retirer les enfants de la famille. Malgré « la rumeur urbaine » sur la DPJ comme « police/voleurs d'enfants », les intervenants témoignent de leur travail difficile pour « équiper » la famille et fortifier le rôle de « premier » responsable de l'enfant qui incombe au parent. Cependant, le parent

n'arriverait pas à consolider ses capacités de maintenir l'enfant si la communauté n'assumait pas sa part de responsabilité pour le bien-être de l'enfant. Tout comme ailleurs, la responsabilité collective est pensée pour suppléer à la difficulté d'assumer individuellement la responsabilité de protéger l'enfant de la part du parent immigrant.

Référer le parent aux organismes communautaires représente un des principaux moyens mentionnés par les intervenants. L'exemple suivant porte sur l'accessibilité et l'efficacité de la mobilisation communautaire pour soutenir le parent :

Et je pense que c'est la communauté en général qui va faire en sorte que ces parents-là vont pouvoir se mobiliser. (...) De les mettre en lien avec leur communauté, parce qu'on a différentes communautés ici, leur donner des points de repère de les mettre en contexte avec des gens qui peuvent les aider. Dans le communautaire qui fait moins, qui est probablement moins épeurant pour eux que nous que dans un contexte de loi. (Entrevue 2)

La communauté peut représenter une source de relations sociales, un ensemble de repères pour guider la personne dans ses démarches d'adaptation. La communauté serait perçue comme moins menaçante par ces parents. Les liens avec la communauté sont susceptibles de jouer un rôle de décharge du stress postmigratoire. Tel que présenté dans la problématique, les parents immigrants vivent souvent des situations où le tissu du soutien social est absent ou peu développé (Chamberland, 1987). Les intervenants soulignent unanimement l'importance de l'établissement de liens positifs entre la famille et la communauté (d'origine ou le voisinage). Cela peut répondre à la finalité « d'ouvrir le système familial » pour permettre la circulation des informations, les échanges entre la famille et son environnement (Entrevue 6). La famille pourrait ainsi vivre des moments de répit, de ressourcement, de solidarité sociale, de partage d'expérience et d'apprentissages mutuels dans son contexte de vie (par exemple, la cuisine collective).

La réflexion suivante sur la reconnaissance de la responsabilité collective relativement au bien-être de l'enfant incite à revenir aux grands « archétypes

culturels » qui identifient les sociétés modernes, selon le modèle individualiste-égalitaire, et les sociétés traditionnelles, selon le modèle collectif-communautaire (Abdallah-Pretceille, 2011; Chamberland, 1987). Bien que la société québécoise s'apparente à une société moderne empreinte de projets d'orientation libérale, elle partage la vision de la responsabilité collective pour le bien-être de l'enfant :

Je pense que l'enfant, il fait partie d'une communauté, et si on fait intervenir la communauté pour cet enfant-là, je pense qu'on a plus de chance de succès que de le placer, puis tout ça là. (...) Je pense qu'actuellement on remet à la communauté ce qui appartient à la communauté avec. (...) C'est que de plus en plus, la communauté aussi ça implique les CLSC, sont tributaires de donner des soins à toutes les familles. (Entrevue 4)

La communauté doit assumer sa part de responsabilité pour le bien-être de l'enfant. Se retourner vers la communauté en vue de lui remettre sa part de responsabilité pour ses enfants et chercher là-bas des solutions accessibles et adaptées aux besoins des familles ne représente pas la différence entre Nous et les Autres (les Occidentaux et les non-Occidentaux), cela constitue plutôt une orientation commune qui rassemble les deux entités. La famille, bien qu'elle demeure la première institution responsable de son enfant, ne peut pas être dissociée de la communauté. Tel que mentionné dans la problématique, la parentalité n'est plus l'apanage de la famille seule, elle doit aussi être appréhendée en termes de rapports sociaux, car plusieurs structures et processus interviennent auprès de l'enfant, conjointement avec les parents (Delecourt, 2007). Ainsi le discours des intervenants fait preuve d'ouverture envers la communauté pour la responsabiliser et de reconnaissance de la pertinence de ses réponses aux besoins de la famille.

Il y a aussi une distinction à faire entre LEUR communauté et LA communauté en général. D'un côté, la communauté d'origine peut être une ressource plus accessible et privilégiée par la famille :

Certains d'entre eux vont aller vers leur communauté, dans leur réseau à eux. Mais c'est ça, dans certaines communautés, ils ne vont pas le faire parce que la communauté est trop petite. Mettons les Guinéens, mettons que c'est plus petit que les Haïtiens là. Eh, fait que ça dépend, souvent ils vont aller vers leur communauté, ils ne vont pas sortir à l'extérieur de ça. Ce n'est pas des gens qui sont nécessairement à l'aise d'aller dans des ressources communautaires. Faut vraiment pousser pour qu'ils aillent parce que ce n'est pas... ça fait pas partie de... (Entrevue 3)

Ici, l'intervenant explique que la communauté d'origine peut être une ressource importante ou même la seule privilégiée par la famille. Généralement, on observe que les parents immigrants ne sont pas portés à chercher de l'aide à l'extérieur de la famille. D'un autre côté, la communauté d'origine peut faire alliance avec le parent pour jouer contre la DPJ :

Et, on joue beaucoup aussi contre les communautés des fois. (...) C'est pas rare que les gens dans la communauté vont se mettre ensemble pour envoyer mettons pour mettre de la pression sur le frère ou sur la sœur pour qu'ils mettent de la pression sur notre jeune pour que notre jeune accepte d'aller en voyage au Bangladesh et ne revient pas après, par exemple. Ça se fait en Afrique. Des dossiers quand l'enfant a des comportements qui amènent une honte au niveau de la famille, bon on invente un voyage on convainc l'enfant d'aller faire un tour, mettons au Congo pour rencontrer la grand-mère ou pour aller passer des vacances, en arrivant là-bas on saisit le passeport et le jeune ne peut plus revenir. (Entrevue 5)

Dans cet exemple, l'auteur évoque les situations où la communauté fait alliance avec le parent pour déjouer les objectifs de la protection. À l'extrême, l'enfant peut être renvoyé dans le pays d'origine pour que la famille se soustraie de l'intervention de la DPJ. Cet intervenant affirme qu'il fait ce qu'il peut, mais que son contrôle sur ces situations est extrêmement limité. Là où le pouvoir de l'intervenant se termine, commence la responsabilité individuelle du parent. Bien que l'institution reconnaisse les situations de danger que ces enfants encourent dès qu'ils traversent la frontière du territoire où la DPJ exerce son pouvoir, elle ne peut pas se substituer au parent pour

veiller à la sécurité de ces enfants. Seuls des organismes transnationaux pourraient mettre en œuvre des dispositifs de contrôle de ces situations. Dans le contexte actuel, l'intervenant dit se contenter de responsabiliser le parent qui, par définition, devrait agir au nom du Bien de son enfant.

Aujourd'hui, on parle de l'effritement des liens dans la communauté :

Avant, les quartiers étaient assez serrés, les familles étaient assez serrées, maintenant c'est plus éclaté. Donc, manque de ressources internes, manque de ressources externes, bon il y a toujours le communautaire qui vient pallier un peu, mais ce n'est pas tout le monde qui a le réflexe d'aller dans le réseau communautaire. (Entrevue 6)

Dans un contexte de montée de l'individualité, la communauté vient pallier un peu à cette atomisation sociale. C'est dans ce contexte néolibéral que la famille se trouve parfois livrée à elle-même pour faire face aux difficultés. À cela s'ajoute le réflexe embryonnaire de la famille d'aller chercher de l'aide à l'extérieur. Parfois aussi l'idée de concevoir le monde extérieur comme une menace à son intégrité par les parents ressort dans les entrevues.

Remarquons une nuance contrastante à ce dernier exemple :

Parce qu'avant, je dirais qu'au niveau des intervenants, tu ramais dans le beurre. (...) Tu ne recules pas pis tu n'avances pas. (...) Je pense qu'actuellement on remet à la communauté ce qui appartient à la communauté avec des moyens peut-être plus limités, mais on arrête de créer des ressources inutiles. Il y avait un besoin, on créait une ressource, t'sais, pis qu'avant, la population était beaucoup de dire si y a un problème, le gouvernement va le régler et quand ça fait un gouvernement assez étatique à un moment donné là... (...) Je pense qu'on est en train de se retourner vers la communauté, de se retourner vers les parents qui sont les premiers responsables. Un enfant il a besoin d'un papa pis d'une maman, pour grandir là, d'une figure paternelle ou d'une figure parentale là pour bien grandir. (Entrevue 4)

Cet intervenant présente une perspective comparative entre l'avant et le maintenant, tout en soulevant le progrès que le communautaire a dernièrement connu. Il pense qu'en grande partie, grâce à la mobilisation de la communauté, les parents arrivent généralement à garder leurs enfants. Ici la communauté est représentée en complémentarité avec la famille. Tout comme ailleurs, la communauté peut représenter une ressource adaptée aux besoins et accessible à la famille. Elle peut ainsi être un terrain fertile pour faire en sorte que les efforts conjoints des intervenants et de la famille portent ses fruits :

Puis on est là pour qu'on sème des graines puis on espère qu'un jour cette petite graine va éclore. Et je pense que c'est la communauté en général qui va faire en sorte que ces parents-là vont pouvoir se mobiliser. (Entrevue 2)

Le travail avec ces parents ne peut pas se faire en vase clos. Les liens susceptibles de se tisser entre l'individu/la famille et la communauté peuvent être un espace propice à la reconnaissance de l'individu comme « bon parent » et le soutenir dans ses intentions d'offrir une « bonne éducation » dans une version adaptée à son contexte particulier de vie. Cette idée peut être pensée par analogie à la perspective complémentariste (Aouattah, 2010). Les discours axés sur l'individu et sur la communauté peuvent être complémentaires et enrichir la compréhension de la maltraitance ainsi que l'intervention autour de ce phénomène. Aussi on peut imaginer la possibilité d'un espace propice à la circularité et à la connectivité (De Plaen, 2006). La proximité, le contact et l'échange entre les membres de la communauté peuvent contribuer à l'enrichissement et à l'appropriation de façons d'agir au nom de la bonne éducation.

Comme le soulève un intervenant (Entrevue 6), la communauté peut aussi jouer un rôle « d'agent multiplicateur ». Dans l'espace communautaire où la personne immigrante peut commencer à vivre un certain « chez soi », l'apprentissage par les

pairs semble être moins menaçant et plus ouvert à une démarche de construction de sens à travers l'interaction.

Les intervenants mettent d'ores et déjà un fort accent sur l'importance du travail de cette relation en tant que champ des possibles. Contrairement à une relation clivée engendrée entre l'intervenant traduisant sa mission institutionnelle et le parent, l'ouverture vers la communauté permettrait au parent de s'identifier à des modèles qui se construisent de façon cohérente avec son sens identitaire. La relation avec la communauté devrait permettre l'existence de diversité et de pluralité de représentations. Ainsi une communauté ouverte à cette diversité peut même déboucher sur une réflexion sur ses propres références chez les parents. Cette réflexion ne se ferait pas pour démontrer la supériorité ou se défendre de l'incrimination d'une certaine infériorité par rapport aux modèles dominants. Elle devrait se faire dans le respect de la « dignité » (Malherbe, 2007) qui consiste une évaluation juste des modèles que la personne traduit dans ses actes.

Ce dernier chapitre a permis d'intégrer l'analyse et la discussion autour des résultats de recherche de façon dynamique. Rappelons que l'objectif de cette recherche était de saisir la construction du sens de la maltraitance de l'enfant dans la relation d'aide avec les parents immigrants, selon les intervenants sociaux de la protection de l'enfance. L'analyse et la discussion autour des principaux résultats de recherche portent sur trois thèmes : la posture des intervenants sociaux par rapport à leur objet d'intervention, la coconstruction du sens de la relation d'aide et la responsabilité individuelle et collective pour le bien-être de l'enfant. À l'intérieur du premier thème, trois discours sur la maltraitance de l'enfant sont identifiés : culturaliste, légaliste-fonctionnaliste et constructiviste. La définition de la maltraitance est principalement construite à travers les filtres culturel et légal. La perspective des droits de l'enfant rejoint le discours fonctionnaliste et façonne l'appréhension de la « bonne enfance » dans le contexte de la protection. Le discours constructiviste introduit une posture

plus sensible aux interactions qui se produisent entre les acteurs qui définissent le problème social, les structures et leur contexte, ainsi qu'aux produits de ces interactions, soit les représentations de la maltraitance et de la protection de l'enfant.

Le deuxième thème traite des conditions de possibilité du dialogue entre le parent et l'intervenant. Les résultats signifient que certains intervenants nouent la relation d'aide sur une base plutôt égalitaire. Écouter l'histoire racontée par la famille, manifester de l'ouverture envers l'autre, respecter la liberté du parent, rester humble et reconnaître ses limites se prêtent à la construction commune de significations dans la relation d'aide. En contrepartie, ignorer les entraves à l'exercice de la liberté du parent, déformer le sens de l'ouverture envers l'autre, ne pas apprécier à leur juste valeur les ressources des parents nuisent à la construction d'une relation dialogique. L'exercice de la réflexion sur la coconstruction de la relation d'aide doit se poursuivre d'une façon systématique.

Le troisième thème soulève la complémentarité entre les responsabilités individuelle et collective pour assurer le bien-être de l'enfant. Pour penser la parentalité en situation d'immigration, il est nécessaire de saisir comment des obstacles d'ordre structurel interagissent avec le facteur individuel. En vue d'assurer l'accessibilité, l'adaptation aux besoins et la continuité des services offerts aux familles immigrantes, la communauté représente une ressource inestimable.

CONCLUSION

La démarche de recherche a été menée dans le but d'approfondir la question suivante : comment se construit le sens de la maltraitance de l'enfant dans la relation d'aide avec les parents immigrants selon les intervenants sociaux de la protection de la jeunesse ? Puisque la question de recherche a connu une évolution tout au long de ce projet de maîtrise, elle a permis de creuser des zones complexes, des interrogations sensibles et des sujets d'actualité soulevés par la communauté des professionnels de la protection de l'enfance.

À la fin de cette étape de la recherche, il est possible de souligner quelques constats. Les narratifs des intervenants sociaux signifient leur positionnement par rapport à la problématique de la maltraitance de l'enfant dans les familles immigrantes. Leur discours est porteur de sens et parle de la façon dont leur identité professionnelle s'articule dans la relation d'aide avec le parent immigrant. Bien que la construction du sens de la maltraitance de l'enfant dans la relation d'aide ait été documentée uniquement du point de vue des intervenants sociaux, des questionnements intéressants sur les logiques privilégiées dans une démarche de définition de la maltraitance et de construction de la relation d'aide sont soulevés.

Trois logiques discursives ont été déchiffrées dans l'interprétation des témoignages des intervenants sociaux : le discours culturaliste, légaliste-fonctionnaliste et qui constructiviste sont présentés de façon dissociée. Cependant, ces discours s'entremêlent dans les témoignages des intervenants comme un tout comportant des nuances, tantôt contrastantes, tantôt harmonieuses. Les deux premiers discours, soit culturaliste et légaliste-fonctionnaliste, mettent en relief des critères objectifs étayant la définition de la maltraitance dans les contextes de protection et de diversité ethnoculturelle. La référence à la culture de l'autre pour expliquer les comportements

parentaux violents est critiquée lorsque ce bagage culturel est appréhendé par les intervenants comme organiquement soudé au parent immigrant. Également, la conception de l'autre comme une partie d'une catégorie culturelle homogène peut engendrer une image biaisée de la diversité ethnoculturelle conçue comme une source de conflits de valeur. L'opposition entre Nous et Eux est susceptible d'entretenir des rapports de domination. La référence aux critères normatifs pour définir le problème de la maltraitance prend aussi une place importante dans le narratif des intervenants. Pour eux, les acquis légaux représentent une base solidifiée, non négociable. Le parent doit ainsi se conformer à un ordre normatif préétabli. Le non-respect de la norme légale entraîne bien évidemment des conséquences sur la famille. Certains intervenants prennent conscience des limites du contexte socio judiciaire, tandis que d'autres puisent de l'assurance dans la force de la loi en vue d'imposer des interdictions de société auprès des parents « fautifs ». La référence aux droits de l'enfant alimente la réflexion sur la construction du sens de la « bonne enfance ». Les conditions structurelles et le caractère dynamique du contexte de vie de la famille, ainsi que les répercussions de la perspective des droits sur les dynamiques familiales ne doivent pas être ignorés dans l'examen du respect des droits de l'enfant dans son quotidien.

Tenant compte du contexte disciplinaire de ce projet d'étude, soit celui du travail social, un intérêt particulier a été porté à l'articulation de la logique de l'action sociale dans le discours des professionnels de la protection de l'enfance. Le discours constructiviste porte notamment sur le caractère construit de la loi et du phénomène de la violence. Dans ce sens, la conscience de la mise en scène du problème social chez les intervenants sociaux et la contextualisation de l'institution témoignent d'une vision plus dynamique de la maltraitance et de la protection de l'enfant. De la même, la possibilité d'un travail commun sur les définitions du problème et des moyens d'intervention a été examinée.

Force est de constater que les discours culturaliste et légaliste-fonctionnaliste sont dominants dans les narratifs des professionnels. La conscience des processus de construction de la norme et des moyens d'intervention semble être présente chez ces intervenants. Toutefois, la question de la déconstruction du phénomène de la maltraitance dans la relation d'aide n'a pas pu être explicitée suffisamment dans les entrevues de recherche.

La construction commune du sens de la relation d'aide a été examinée sous l'angle de l'éthique de l'autonomie réciproque. La démarche de subjectivation qui se lie comme une responsabilité de reconnaissance réciproque (dans une perspective éthique) se prête ici à la coconstruction du sens dans la relation d'aide. Ainsi, la question de la possibilité d'une relation dialogique a été scrutée sans nécessairement arriver à formuler une réponse prompte.

La coconstruction du sens de la relation d'aide peut être amorcée avec la reconnaissance de la présence de l'autre. Bien que cette condition puisse paraître comme une chose évidente, plusieurs obstacles ont été soulevés. Le contexte d'autorité susceptible d'engendrer de la peur chez les parents, l'asymétrie du rapport de pouvoir entre le parent et l'intervenant, l'incohérence entre la finalité de l'aide et les moyens employés par les intervenants sont quelques exemples de difficultés examinées. Il est possible de remarquer que certains intervenants portent un regard critique sur ces écueils, tandis que d'autres minimisent leur impact négatif sur la relation d'aide. Interroger comment les intervenants sociaux appréhendent la coconstruction du sens dans la relation d'aide s'avère alors une démarche nécessaire. La présence physique des deux parties réunies dans une rencontre suppose une mise en acte des valeurs de solitude et de solidarité. Même si la réciprocité de cet acte ne peut pas être contrôlable par l'intervenant, il lui incombe le devoir d'interroger ses propres attitudes et ses gestes avant, pendant et après la rencontre avec le parent. Ce n'est pas en mettant de l'avant la force de la loi comme une autorité implacable que le

dialogue avec le parent s'instaura de façon naturelle. Mais c'est en rendant explicites les limites dues au contexte, en privilégiant les échanges honnêtes et l'apprentissage mutuel que la coconstruction du sens de la relation pourrait s'avérer réalisable.

Les intervenants sociaux sont plus précis au sujet de la condition de la reconnaissance de la différence de l'autre. En contexte de diversité ethnoculturelle, les professionnels parlent de la différence de l'autre d'une façon plus spontanée. Bien que tous les intervenants utilisent le concept d'intervention interculturelle pour désigner leur travail, certains d'entre eux se situent très loin de cette approche. Notamment, le travail en contexte de différence est souvent conçu comme un travail sur le parent qui doit s'adapter aux valeurs d'ici. Ici, la présomption d'égale valeur est évacuée et le rapport de domination emporte. La compréhension mutuelle en tant que sujets différents n'est pas nécessairement la façon de travailler pour tous les intervenants. Cependant, quelques intervenants explicitent le sens de la décentration comme un travail sur soi-même. Ils évoquent des exemples comme l'interrogation de ses propres systèmes de référence, apprendre à se connaître pour mieux comprendre l'autre, le respect de la dignité de l'autre et assumer avec humilité ses propres limites. Cela permet de relativiser ses propres certitudes, de privilégier la compréhension mutuelle et de convier l'autre à participer à la construction d'un rapport plus égalitaire.

L'examen de la reconnaissance de l'équivalence de l'autre fait de nouveau ressortir les limites institutionnelles et structurelles. Malgré ces limites, un intervenant est convaincu que la relation d'aide peut se dérouler dans un climat de respect de la liberté de l'autre. Un autre intervenant privilégie l'accompagnement du parent dans une démarche de reconstruction identitaire de la personne. Celui-ci, reste conscient que lui-même subit des rétroactions dans ce processus, qu'il s'enrichit et évolue avec le parent. Contrairement aux exemples soutenant une posture plus propice au dialogue, certains résultats mettent en relief des éléments de la violence symbolique. Les exemples suivants se prêtent à la violence symbolique : user de l'autorité légale

pour mobiliser le parent, utiliser des notions figées de la bonne parentalité pour définir les changements de comportement attendus/imposés, assumer le rapport de pouvoir comme une donnée.

La conclusion porte alors sur la nécessité de construire une relation qui lie et qui permet la construction commune de significations dans le contexte de la protection de l'enfance. Quoique les enjeux reliés au contexte de protection de l'enfance puissent être contraignants, certains intervenants interviewés ont réussi à souligner des avenues possibles pour susciter le dialogue avec le parent. Vu que c'est une relation circulaire et que les deux parties en relation sont susceptibles de produire et de vivre l'effet de ses produits, l'intervenant doit questionner d'emblée ces propres encrages culturels et certitudes. Cela pourrait faire de la place à l'ouverture au dialogue, sans nécessairement forcer le parent à ouvrir son univers dans un contexte d'autorité. Ainsi, il pourrait conquérir des terrains inconnus et occasionner un lien de confiance de la part du parent tout en apprenant à mieux comprendre et à mieux intervenir pour le bien-être de l'enfant. Tenant compte aussi que c'est une relation qui s'inscrit dans un espace et dans un temps, pourquoi ne pas choisir le chemin de la compréhension à travers l'interaction avec son interlocuteur ici et maintenant? Même si ce chemin peut paraître plus long au départ, il pourrait être valorisant et même le seul possible pour réussir à travailler la compromission de l'enfant d'une façon souhaitée.

Le chapitre d'analyse et de discussion conclut sur la responsabilité individuelle et communautaire pour le bien-être de l'enfant. La famille s'inscrit dans une communauté susceptible de lui offrir de l'espace à la construction d'un sens d'appartenance, de liens et de possibilités de reconstruction de son sens identitaire. Ainsi, la communauté représente l'allié le plus fiable qui peut conjuguer ses ressources avec le désir du parent de s'en sortir et la volonté de l'intervenant d'aider le parent et de protéger l'enfant.

▪ Démarche d'étude et d'interprétation

Des prérequis de connaissance ont été nécessaires en vue de comprendre le contexte de la protection de l'enfance, la construction de la violence à l'endroit de l'enfant et de la parentalité ainsi que les éléments d'une pratique sociale culturellement adaptée. Ces éléments soulèvent le caractère complexe de la maltraitance de l'enfant et de la parentalité en contexte migratoire. Ainsi l'intervention sociale s'inscrit dans les « chaînes d'interaction » (Giraud, 1994, cité dans Lambert, 2013, p. 172) qui caractérisent la complexité de la maltraitance de l'enfant. L'action de l'intervention se situe alors dans un contexte qui dégage des contraintes et des perspectives (*ibid.*).

Le chapitre I a d'abord exploré l'évolution de la notion de protection de l'enfance au Québec. Nous avons également présenté le cadre légal et l'organisation du système de protection de la jeunesse québécois. Entre autres, il a été souligné qu'en contexte d'autorité, l'intervenant social est convié à composer avec l'aide et la contrainte en vue de travailler les situations de compromission. L'intervenant se profile plutôt comme agent de changement qui agit dans le sens de « normalisation » et de « moralisation » des pratiques parentales. Toutefois, la relation d'aide devrait viser la finalité de subjectiver la personne, pour qu'elle assume de façon autonome ses devoirs et responsabilités parentales.

La deuxième partie de ce chapitre explore le caractère complexe et construit de la violence. Opter pour une définition multidimensionnelle peut aider à contourner les tendances à « psychologiser » ou à « culturaliser » la violence. La construction sociale de la violence peut être saisie à travers les ancrages sociaux et culturels des représentations entourant le phénomène. Au lieu de concevoir des groupes culturels comme des masses homogènes, la culture devrait être « déballée » et considérée dans son contexte (Korbin, 2002).

La parentalité doit aussi être appréhendée comme une réalité multidimensionnelle. Le parent ne peut plus être considéré comme seul responsable de l'éducation de son enfant, car plusieurs structures et processus interviennent auprès de l'enfant, conjointement avec le parent (Delecourt, 1997). De plus, surtout en contexte migratoire, la parentalité se dessine comme un devoir complexe et singulier. Ainsi prendre en compte les enjeux entourant la parentalité en contexte migratoire peut raffiner l'examen des situations de maltraitance et la recherche d'avenues de solution. Outre les ancrages culturels de la parentalité, les enjeux économique, politique et éthique des familles d'immigration récente représentent des dimensions importantes à scruter.

Les politiques mises en place par le Centre jeunesse énoncent explicitement le souci d'adapter les pratiques sociales à la réalité immigrante. Bien que l'approche interculturelle serve de cap à la réflexion sur les possibilités de joindre le sujet dans son contexte, d'autres exemples de pratiques culturellement adaptées ont servi de source d'inspiration.

La pensée complexe et le constructionnisme social représentent la toile de fond de l'angle théorique de cette étude (Chapitre II). Appréhender l'objet d'étude dans sa complexité, son ensemble et ses rapports dynamiques avec ses éléments constitutifs et son contexte oriente l'interrogation de la réalité sociale soumise à notre analyse. L'approche interculturelle s'apparente aussi à cette logique d'interrogation de ses propres systèmes de référence dans le rapport à l'altérité. Selon cette approche, la relation se crée entre deux identités inscrites dans un contexte dynamique. Ces deux « pôles identitaires » se donnent mutuellement du sens à travers l'interaction qui les lie. Ainsi la construction commune des significations et la reconnaissance de l'autre, en tant que sujet présent, différent et équivalent, devraient guider une démarche éthique dans un contexte interculturel. Comme la notion de violence à l'endroit de l'enfant représente une « réalité » construite, le travail autour de cette notion

représente un exercice de négociation et de médiation de son sens dans un esprit de respect et de reconnaissance mutuels.

La méthodologie de la théorisation enracinée a guidé la démarche de recherche qui s'apparente à la recherche qualitative (Chapitre III). Cette approche vise une démarche itérative entre les données et l'analyse, tout en privilégiant l'émergence théorique dans une logique d'enracinement dans le terrain. L'analyse et la discussion (Chapitre IV) ont porté sur le discours des intervenants, le lien intersubjectif et la responsabilité individuelle/collective du bien-être de l'enfant. Les discours culturaliste et légaliste-fonctionnaliste comportent des limites du déterminisme, de la catégorisation et de la conception de l'autre comme déviant. Les éléments d'un discours constructiviste portent sur la prise en compte de l'autre dans la définition du problème et sur la prise de conscience de la « mise en scène » du problème social. La perspective des droits de l'enfant est aussi soulevée comme référence importante dans le façonnement de la représentation de la « bonne enfance ». L'analyse de la relation d'aide en tant que possibilité de construction commune de significations a été guidée par les possibilités du dialogue dans une perspective éthique. La question de la responsabilité individuelle versus la responsabilité collective est enfin soulevée. Finalement, la conclusion porte sur la possibilité de construire une relation intersubjective dans un contexte complexe où le partage de responsabilité (individu/famille-institution/communauté) doit être visé.

Limites et portée de l'étude

Certaines limites, dues au contexte de la présente recherche, peuvent être énoncées. Le nombre limité de participants ne permet pas la généralisation des résultats qui, eux, reflètent l'expérience spécifique des intervenants rencontrés. L'objectif de cette étude visait la compréhension du discours des participants sur leur pratique. Il s'agit

d'une démarche exploratoire et non pas d'une validation d'hypothèses ou de résultats à extrapoler.

Comme les questions d'entrevue n'ont pas porté sur un groupe culturel spécifique, les intervenants essayaient de générer des opinions générales sur l'intervention avec les parents immigrants. Bien que les intervenants aient été encouragés à fournir des exemples concrets et spécifiques, le réflexe de saisir des régularités et des généralités dans leur expérience a été récurrent. Ainsi il est possible que les intervenants aient présenté des généralisations où le sens de la singularité de l'expérience humaine aurait été ignoré.

La difficulté de rejoindre des parents immigrants représente une limite importante. Comme l'objectif initial était de comprendre la relation d'aide selon les deux acteurs de ce rapport, il s'est avéré impossible d'examiner les questions de recherche dans les deux sens. Le discours des intervenants entraîne de nombreuses interrogations sur le sens et sur la construction de la relation. Il serait intéressant de trouver les moyens pour accéder à la parole des parents.

Le temps et les ressources alloués à cette étude n'ont pas permis d'avancer davantage sur la trajectoire hélicoïdale de la théorisation enracinée. Ce qui signifie qu'un retour sur les étapes précédentes est nécessaire en vue d'établir de nouveaux liens théoriques et d'approfondir la compréhension du phénomène étudié. Il serait intéressant de valider ces résultats auprès des participants pour ouvrir et enrichir l'analyse et la discussion.

Toutefois, les résultats de cette étude permettent d'approfondir la compréhension du sens de la maltraitance de l'enfant dans la relation d'aide. À travers l'analyse du discours des intervenants, il a été possible de remarquer que le filtre culturel et légal peut nuire à une relation de confiance qui suscite la parole et l'engagement du parent. L'intérêt pour la culture de l'autre est souvent typique d'un travail sur la culture et

non pas avec un individu porteur d'une culture « subjectivé ». Le discours constructiviste est plutôt révélateur de l'appréhension de la maltraitance comme une construction sociale et le fonctionnement du système de la protection de l'enfance comme une mise en scène du problème social. Le discours autour des droits de l'enfant est teinté par une logique de domination. Sans nier l'impératif des droits et de l'intérêt de l'enfant, l'approche choisie pour entamer un travail commun sur la représentation de ces droits pourrait faire la différence dans une relation respectueuse de l'autre.

La perspective éthique de la relation d'aide permettant la subjectivation de la personne soutient la réflexion sur la construction commune de significations dans la relation d'aide. Certains exemples montrent qu'une logique d'appréhension de l'autre comme « objet » d'intervention fait surface alors que d'autres portent sur la décentration et sur la compréhension du système de référence de l'autre à travers une relation intersubjective contextualisée de façon très fine. L'intervenant devrait repenser sa relation avec le parent comme une possibilité de se reconnaître mutuellement en tant que sujets présents, différents et équivalents qui se donnent mutuellement du sens dans un contexte dynamique. Prendre conscience de la façon dont l'intervenant définit les entraves qui font obstacle à la réalisation d'une telle finalité peut ouvrir des « alternatives » et enrichir l'éventail des possibilités pour travailler la compromission de l'enfant. L'intervenant est convié à mettre en valeur le potentiel de son interlocuteur (le parent immigrant) tout en cultivant son sens de responsabilité et d'engagement conscient pour assurer le bien-être de son enfant.

L'exercice de la réflexion sur et dans l'action ressort aussi comme une nécessité dans l'intervention interculturelle. À force de développer des certitudes confirmées par l'expérience, il est possible de prendre des sentiers battus qui ne sont pas toujours adaptés à la singularité de l'expérience et de la situation familiale. Apprendre à se décentrer permettrait de relativiser certaines « vérités » afin de transformer et enrichir

un discours construit à travers une relation dialogique avec l'autre. En vue de construire une relation AVEC le parent reconnu comme sujet libre, l'intervenant est appelé à développer sa propre liberté de pensée (qui s'oppose à l'emprisonnement dans ses propres certitudes) pour laisser émerger le sens coconstruit de la relation d'aide.

L'idée du changement produit à travers la chaîne de l'interaction à l'intérieur du système familial élargi rejoint la perspective de la complexité. Introduire des informations via le « conseil de famille », qui suscite des réactions et des interactions, suppose une invitation au dialogue, à l'échange, à la réflexion et à la transformation à travers l'interaction. Contrairement à l'idée « d'enseigner » aux parents les bonnes méthodes éducatives, cette perspective est susceptible d'entraîner une participation active des parents à l'adaptation ou à la création de moyens adaptés à leur contexte, dans un climat sécurisant.

La reconnaissance de la complémentarité de la responsabilité individuelle et communautaire pour le bien-être de l'enfant ravive l'idée d'un effort consolidé, de solidarité sociale et même d'estime sociale. Dans un environnement où les personnes se mobilisent pour créer des solutions communes, il est probable que l'interaction sociale puisse se solder par des solutions créatives, adaptées et efficaces, autant pour la famille que pour le système de protection et la société en général.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (INTERVENANT SOCIAL)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES TRAVAILLEURS SOCIAUX

Titre de la recherche :

Le sens de la violence faite à l'endroit de l'enfant chez les parents immigrants et les travailleurs sociaux du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire

Chercheure principale

Anne-Marie Piché, École de travail social
Université du Québec à Montréal
Professeure, Ph.D.
Courriel : piche.anne-marie@uqam.ca
Téléphone : 514-987-3000, poste 4893

Chercheure-étudiante

Eleonora Olaru, École de travail social
Université du Québec à Montréal
Étudiante à la maîtrise
Courriel : olaru.eleonora@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514-834-8211

Bonjour,

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Il est important de bien lire et comprendre le présent formulaire d'information et de consentement. Il se peut que ce document contienne des mots ou des expressions que vous ne compreniez pas ou que vous ayez des questions. Si c'est le cas, n'hésitez pas à nous en faire part. Prenez tout le temps nécessaire pour comprendre et vous décider.

2) Description du projet de recherche

Ce projet vise à comprendre le point de vue des parents immigrants et des travailleurs sociaux du Centre jeunesse de Montréal sur les mauvais traitements de l'enfant. Plus précisément, le projet cherche à explorer comment les parents et les travailleurs sociaux définissent la maltraitance de l'enfant dans un contexte interculturel et leur perception de la relation parent - intervenant établie au sein du centre jeunesse.

L'étude bénéficie du soutien financier du Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants (GRAVE).

3) Participation attendue au projet

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle face à face d'environ une heure au cours de laquelle il vous sera demandé de raconter votre expérience d'intervention avec les parents immigrants, votre perception de ce qui facilite l'intervention et ce qui est difficile dans l'intervention en contexte interculturel, et comment vous outillez-vous pour relever les défis du travail dans le contexte de diversité ethnoculturelle.

L'entrevue sera enregistrée, avec votre permission.

4) Avantages de la participation au projet

Vous ne retirerez aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche. Cependant, votre participation aidera à mieux comprendre les enjeux et les défis reliés à l'intervention interculturelle.

5) Risques et inconvénients de la participation au projet

Il y a peu de risques liés à votre participation. Toutefois, il se peut que les questions posées vous amènent à aborder certaines difficultés que vous avez éprouvées. Si vous ressentez un malaise, n'hésitez pas à en parler avec la chercheure-étudiante. Elle pourra vous diriger vers des ressources appropriées.

Les inconvénients à votre participation concernent aussi le temps nécessaire à l'entrevue et le déplacement qu'il implique, le cas échéant. Cependant, la chercheure-étudiante restera ouverte à s'adapter à vos disponibilités et à se déplacer à l'endroit choisi avec vous.

6) Confidentialité des données de la recherche

Tous les renseignements recueillis seront traités de manière confidentielle et ne seront utilisés que pour ce projet de recherche. La chercheure principale et la chercheure-étudiante ont signé un formulaire d'engagement à la confidentialité, c'est-à-dire qu'elles s'engagent à ne divulguer vos réponses à personne, incluant les autres membres du personnel du Centre jeunesse de Montréal.

On vous attribuera un numéro de code et seules la chercheuse principale et la chercheuse-étudiante auront la liste correspondante. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau fermé de la chercheuse principale. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée, c'est-à-dire qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi. Vos renseignements seront détruits immédiatement après la fin du projet de recherche.

Il est possible que nous devions permettre l'accès aux dossiers de recherche au comité d'éthique de la recherche du Centre Jeunesse de Montréal-Institut universitaire et aux organismes subventionnaires de la recherche à des fins de vérification ou de gestion de la recherche. Tous adhèrent à une politique de stricte confidentialité.

Vous pouvez vous aussi demander aux chercheuses de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis et les faire rectifier au besoin. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, il est possible que vous n'ayez accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation à la recherche terminée.

7) Diffusion des résultats de la recherche

Les résultats de cette recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise, présentés aux colloques et autres événements scientifiques si l'opportunité se présente.

Si vous le souhaitez, un résumé des résultats de la présente recherche vous sera communiqué lorsqu'ils seront disponibles.

8) Compensation financière pour la participation à la recherche

Vous ne recevrez pas de compensation financière pour votre participation à la recherche.

9) Liberté de participation à la recherche et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Vous pouvez refuser de participer au projet sans avoir besoin de vous justifier, et sans que cela nuise à vos relations avec les autres membres du personnel du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

Par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche sur simple avis verbal, sans explication et sans que cela ne vous cause un quelconque tort. Les renseignements que vous aurez déjà donnés seront alors détruits. La chercheuse-étudiante pourrait elle aussi décider d'interrompre votre participation ou d'arrêter la recherche si cela est dans votre intérêt ou celui de l'ensemble des participants.

Si au cours de l'analyse des données, la chercheure-étudiante juge nécessaire de vous contacter téléphoniquement pour préciser certaines informations fournies pendant cette entrevue, votre accord d'être contacté(e) en vue de cela sera demandé vers la fin de ce formulaire.

10) Personnes-ressources

Vous pouvez contacter la chercheure-étudiante, Eleonora Olaru, au 514-834-8211, pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la chercheure principale, Anne-Marie Piché, au 514-987-3000, poste 4893 des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche.

Si vous souhaitez vous renseigner sur vos droits ou pour formuler toute plainte, vous pouvez contacter le commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire au numéro suivant : 514-593-3600.

Le projet auquel vous allez participer a été aussi approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée aux personnes et instances mentionnées ci-dessus ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPÉ, Anick Bergeron, au 514 987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : bergeron.anick@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est importante pour la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

11) Consentement à la recherche

Code d'identification : _____

Je comprends le contenu de ce formulaire et je consens à participer à cette recherche sans contrainte ni pression. J'ai pu poser toutes mes questions et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes. J'ai eu tout le temps nécessaire pour prendre ma décision.

Je comprends aussi qu'en signant ce formulaire, je ne renonce à aucun de mes droits et ne libère ni les chercheurs ni le Centre jeunesse de leur responsabilité civile ou professionnelle.

Je recevrai une copie signée et datée de ce formulaire de consentement.

J'accepte que l'entrevue soit enregistrée : OUI NON

J'accepte d'être contacté(e) à nouveau par téléphone au cours de l'étude si la chercheure-étudiante a des questions de précision en lien avec les renseignements fournis pendant cette entrevue¹ : OUI NON

Je souhaite être informé(e) des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :
OUI NON

Dans l'affirmative, indiquez la modalité par laquelle vous voulez être informé(e) :

1. Recevoir le résumé des résultats par la poste
2. Recevoir le résumé des résultats par courriel
3. Recevoir les renseignements sur l'accès en ligne, l'endroit où les résultats peuvent être consultés et/ou les événements où les résultats seront présentés.
4. Autrement _____

Coordonnées pour la transmission des résultats

Nom du/de la participant(e)

Signature

Date

¹ Il ne s'agit pas d'une deuxième entrevue, mais de la possibilité d'être contacté(e) par la chercheure-étudiante pour lui offrir des précisions sur les informations déjà fournies par vous pendant cette entrevue, s'il est nécessaire.

12) Déclaration de la chercheure-étudiante

Je certifie avoir expliqué au participant et à la participante la nature de la recherche ainsi que le contenu de ce formulaire et lui avoir indiqué qu'il/elle reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au projet. Je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Eleonora Olaru
Chercheure-étudiante

Signature

Date

L'original du formulaire sera conservé au bureau de la direction de la recherche et une copie signée sera remise au participant.

- Le projet de recherche et le présent formulaire de consentement ont été approuvés par le CER du CJM-IU le :
- No de dossier : 13-10/16
- Date de la version du présent formulaire : Janvier 2010

APPENDICE B

CERTIFICAT ÉTHIQUE POUR LA RECHERCHE, CJM-IU



Le 18 décembre 2013

Madame Anne-Marie Piché
École de travail social
UQAM
C.P. 8888, Succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8

Madame Eleonora Olaru
2-73, avenue Sauriol
Laval (Québec) H7N 3B2

Objet : Évaluation du Comité d'éthique de la recherche désigné du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire – APPROBATION FINALE

Titre du projet : *Le sens de la violence faite à l'endroit de l'enfant chez les parents immigrants et les travailleurs sociaux du CJM-IU*

Numéro de dossier CÉR CJM- IU : 13-10/16

Mesdames,

Le comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire a évalué en comité restreint les réponses apportées aux demandes du CÉR. À cette fin les documents suivants ont été examinés :

- ♦ Lettre de réponse (datée du 10 décembre 2013, non signée);
- ♦ Fiche de présentation d'un projet de recherche au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (non datée et non signée);
- ♦ Protocole de recherche (version décembre 2013);
- ♦ Évaluation scientifique du CÉR;
- ♦ Formulaire d'information et de consentement pour les parents;
- ♦ Formulaire d'information et de consentement pour les travailleurs sociaux;
- ♦ Formulaire d'autorisation de contact à l'intention des parents;
- ♦ Formulaire d'autorisation de contact à l'intention des travailleurs sociaux;
- ♦ Canevas de prise de contact téléphonique;
- ♦ Affiche pour recrutement des parents;
- ♦ Affiche pour recrutement des travailleurs sociaux;
- ♦ Grille d'entrevue semi-structurée pour les parents;
- ♦ Grille d'entrevue semi-dirigée pour les travailleurs sociaux.

Les réponses et les modifications apportées sont jugées satisfaisantes. Il me fait donc plaisir de vous informer que le projet mentionné en rubrique est approuvé. Cette approbation finale est valide pour un an, soit jusqu'au 18 décembre 2014.

À la date anniversaire, vous devez compléter le formulaire de suivi annuel requérant de résumer le déroulement de l'étude. Cette démarche est nécessaire afin d'obtenir le renouvellement de l'approbation éthique de ce projet. À défaut de renouvellement, votre certificat éthique sera suspendu et vous ne pourrez poursuivre vos activités de recherche.

Cette approbation finale suppose que vous vous engagez :

- à respecter la présente décision;
- à remettre au CÉR un rapport annuel faisant état de l'avancement du projet, lequel rapport est nécessaire au renouvellement de l'approbation éthique;
- à tenir une liste des sujets de recherche, pour une période maximale de douze mois suivant la fin du projet;
- à aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout *incident* en cours de projet ainsi que tout *changement ou modification* que vous souhaitez apporter à la recherche notamment au protocole ou au formulaire de consentement;
- à notifier au CÉR dans les meilleurs délais tout nouveau renseignement susceptible d'affecter l'intégrité ou l'éthacité du projet de recherche ou d'influer sur la décision d'un sujet de recherche quant à sa participation;
- à communiquer au CÉR toute suspension ou annulation d'autorisation relative au projet qu'aura formulée un organisme subventionnaire ou de réglementation;
- à informer le CÉR de tout problème constaté par un tiers au cours d'une activité de surveillance ou de vérification, interne ou externe, qui est susceptible de remettre en question soit l'éthacité du projet, soit la décision du CÉR;
- à notifier au CÉR l'interruption temporaire ou définitive du projet et remettre un rapport faisant état des motifs de cette interruption ainsi que les répercussions de celle-ci sur les sujets de recherche;
- à remettre au CÉR un rapport final et un résumé faisant état des résultats de la recherche.

Pour toute information, n'hésitez pas à vous adresser à :

Mme Rossitza Nikolova
Comité d'éthique de la recherche
Centre de recherche
Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire
1001, boul. de Maisonneuve Est, 7^e étage
Montréal (Québec) H2L 4R5
Téléphone : 514-896-3496; Courriel : rossitza.nikolova@cjm-iu.qc.ca

En terminant, je vous demanderais de bien vouloir mentionner dans votre correspondance le numéro attribué à votre demande par notre institution.

En vous souhaitant la meilleure des chances pour la réalisation de votre projet, veuillez agréer mes salutations distinguées.



Anne Marie Tassé
Présidente
Comité d'éthique de la recherche
Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire

APPENDICE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE POUR LA RECHERCHE, FSH-UQAM



Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM :

Le sens de la violence faite à l'endroit de l'enfant chez les parents immigrants et les travailleurs sociaux du CJM-IU

Eleonora Olaru, étudiante à la maîtrise en travail social

Sous la direction d'Anne-Marie Piché, professeure à l'École de travail social

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Certificat émis le 29 janvier 2014. No de certificat : FSH-2014-09

A handwritten signature in black ink, reading "Thérèse Bouffard". The signature is fluid and cursive, with the first name and last name clearly distinguishable.

Thérèse Bouffard
Présidente du comité
Professeure au Département de psychologie

APPENDICE D

GRILLE D'ENTREVUE (INTERVENANT SOCIAL)

Grille d'entrevue semi-dirigée pour les travailleurs sociaux

Titre de la recherche :

Le sens de la violence faite à l'endroit de l'enfant chez les parents immigrants et les travailleurs sociaux du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire

1) L'expérience de l'intervention interculturelle.

- Avez-vous dans votre *case-load* des dossiers des familles immigrantes maintenant ? Si oui, combien ?
 - o Dans le passé, avez-vous intervenu avec des familles immigrantes ?
 - o Vous considérez vous comme ayant un certain bagage d'expérience d'intervention avec des familles immigrantes ?
 - o Est-ce que les dossiers des familles immigrantes sont nombreux au sein de votre équipe ?
 - o Quels sont les motifs de signalement des familles immigrantes le plus souvent rencontrés par vous ?
- Comment décrieriez-vous l'intervention interculturelle ?
 - o En quoi l'intervention avec une famille immigrante ou appartenant à un groupe ethnoculturel vous semble particulière ?
 - o En quoi cette intervention se ressemble avec une intervention auprès des familles québécoises ? Auriez-vous un exemple ?
- Quelles sont vos premières pensées quand vous recevez un dossier d'une famille immigrante ?
 - o Quels sont vos inquiétudes avant de prendre contact avec la famille immigrante ?
 - o Quels sont vos espoirs/objectifs principaux par rapport à l'intervention future avec la famille à prendre en charge éventuellement ?

2) La relation d'aide avec les parents immigrants.

a. Préparation

- Quelle place donnez-vous à la préparation de l'intervention ?
 - o En quoi consiste la préparation de l'intervention ?
 - o Trouvez-vous que la préparation de l'intervention avec des parents immigrants implique un travail spécifique ?
 - En quoi est-il particulier ?
 - o En quoi se ressemble-t-il avec la préparation de l'intervention avec une famille québécoise ?
- Comment présentez-vous l'intervention du DPJ (la loi) auprès de ces parents, si c'est le cas ?
 - o De quelle manière vous y prenez-vous pour introduire la LPJ et son application au Québec, lorsque les parents ne la connaissent pas ?

b. Établir la relation

- Quels sont les « ingrédients » nécessaires pour établir une relation satisfaisante avec ces parents ?
 - o Qu'est-ce qui doit être considéré spécifique dans la relation à établir en intervention avec ces parents en particulier ?
 - Pourriez-vous me donner un exemple de situation d'intervention où vous avez été plus sensible à la dimension culturelle ou migratoire ?
 - o Qu'est-ce qui est commun dans l'établissement d'une relation de travail avec les parents immigrants ou non en contexte CJ ?
 - Donnez-moi un exemple, SVP.

3) L'évaluation des besoins de la famille.

- Quelle place occupe dans votre intervention la documentation du parcours migratoire de ces parents ?
 - o En quoi ces informations vous aident-elles dans votre évaluation ?
- Généralement, les parents relient-ils leur expérience migratoire avec la situation du signalement ?
 - o De quelle manière cela joue-t-il dans l'intervention à votre avis ?
- Quels autres volets d'informations sur la famille vous aident à bien comprendre la situation de ces parents ?

- Dans quelle mesure les conditions reliées à leur statut migratoire, socio-économique, familiales et sociales sont-elles à prendre en considération ?
- Quelles sont les sources de stress de ces parents, le plus souvent repérées dans vos évaluations ?
 - En quoi les sources de stress (les difficultés) diffèrent-elles entre une famille québécoise de souche et une famille immigrante ?
 - En quoi ces difficultés sont-elles similaires ?
 - En quoi les sources d'aide/de soutien des familles immigrantes se ressemblent à celles des familles québécoises de souche ?
 - En quoi les sources d'aide diffèrent-elles d'un groupe à l'autre, si c'est le cas ?

4) La définition des mauvais traitements psychologiques et de l'abus physique.

- En parlant des mauvais traitements psychologiques...
 - Qu'est-ce qui fait consensus entre votre perception et celle du parent ?
 - Qu'est-ce qui peut créer des divergences de compréhension ?
- En parlant des abus physiques...
 - Qu'est-ce qui fait consensus entre votre perception et celle du parent ?
 - Qu'est-ce qui peut créer des divergences de compréhension ?
 - À quoi attribuez-vous ces similitudes et ces divergences ?
- Dans quelle mesure la dimension interculturelle a-t-elle un rôle à jouer d'après vous dans les écarts de perception de la maltraitance ?
- Lors de divergences de compréhension de la maltraitance...
 - De quelle manière l'abordez-vous dans l'intervention ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
 - Qu'est-ce que les parents pensent-ils de ces divergences ?
 - Est-ce que les parents sont conscients de la présence de ses divergences ?
 - Comment voient-ils la manière de trouver un consensus ?
- Est-ce que faire ce lien, entre la culture et les situations de maltraitance, joue un quelconque rôle dans votre travail avec la famille ? Lequel ?
- Outre la culture, y a-t-il autre chose à considérer dans l'évaluation des mauvais traitements ?
 - Qu'est-ce qu'il y est primordial de prendre en compte ?
 - Comment abordez-vous cela en lien avec les situations de maltraitance ?

5) Des obstacles et des éléments qui facilitent l'intervention.

- Quels sont les obstacles que vous rencontrez le plus souvent dans votre travail avec ces parents ?
- Qu'est-ce qu'il en est des éléments qui facilitent ce travail ?
- Au niveau de votre équipe de travail, quels outils vous sont mis à votre portée pour mieux gérer les situations qui se présentent en intervention interculturelle ?
- Au niveau de votre bureau et/ou de l'établissement, y a-t-il des stratégies mises en place qui vous aident dans ce travail ?

6) De futures directions.

- Quelles sont vos préoccupations par rapport à l'intervention dans un contexte de diversité ethnoculturelle ?
- Pour faciliter l'intégration des familles immigrantes, comment devons-nous agir en tant que professionnels (travailleur social) et citoyens ?
- À quoi la recherche doit-elle s'intéresser davantage en vue de bonifier la pratique des intervenants en contexte interculturel ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie*, 36(2), 16-30.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle* (3^e édition). Paris : PUF.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches Qualitatives*, Hors-série, 5, 26-37.
- Aouattah, A. (2010). Les pratiques éducatives des familles migrantes maghrébines : éducation ou maltraitance. *Enfance et Psychologie*, 3(48), 107-118.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ) (2010). *La négligence, faites-lui face*. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse et directeurs provinciaux. Montréal : ACJQ.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ) (2011). *La violence change l'enfance*. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse et des directeurs provinciaux. Consulté en ligne. Montréal : ACJQ.
- Bélanger-Sabourin, C. (2011). *La punition corporelle comme pratique éducative parentale : représentations sociales d'intervenants sociaux et implications pour la pratique*. Mémoire de maîtrise en travail social. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Belony, E. (2007). *La prise en charge des enfants de l'immigration haïtienne par la Direction de la protection de la jeunesse : une analyse comparative*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec.
- Belony, E. (2008). La surreprésentation des enfants d'origine immigrante haïtienne pris en charge par la DPJ : une question de pauvreté ? *Défi jeunesse*, 15(1), 26-30.

- Berger, B. M. (1989). Structuralisme et volontarisme en sociologie de la culture. *Sociologie et société*, 21(2), 177-194.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici : dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, C. (1987). Famille, valeurs et société. *Service social*, 36(2-3), 274-285.
- Chamberland, C. (2003). *Violence parentale et violence conjugale : des réalités plurielles, multidimensionnelles et interreliées*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, C. et Laporte, L. (2003). La violence à l'endroit des femmes et des enfants en contexte familial : la définir et la mesurer pour mieux la saisir. Dans C. Chamberland (dir.), *Violence parentale et violence conjugale : des réalités plurielles, multidimensionnelles et interreliées* (p. 7-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : A practical guide through qualitative analysis*. London : SAGE Publications
- Claes, M., Ziba-Tanguay, K. et Benoit, A. (2008). La parentalité : le rôle de la culture. Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et E. Pouliot (dir.), *Visages multiples de la parentalité* (p. 3-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1).
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique.
- Connolly, M., Crichton-Hill, Y. et Ward, T. (2006). *Culture and child protection : Reflexive responses*. London : Jessica Kingsley Publishers.
- Cyr, M. (2004). L'aide contrainte : de l'ombre à la lumière. *Défi jeunesse*, 11(1), 14-27.
- Daigneault, J.-M. (2010). L'intervention auprès des enfants et des familles issus de l'immigration : un processus clinique sensible à la réalité ethnoculturelle. *Défi jeunesse*, 16(3), 19-22.

- De Plaen, S. (2006). Travailler avec les jeunes issus de l'immigration : vers une pratique pédopsychiatrique culturellement sensible. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 123-134.
- Delecourt, D. et Leturque, V. (2007). Essai de conceptualisation du terme parentalité. *Cahier de l'atelier, Cres de Picardie*, 513, 3-19.
- Donnadieu, G. Durand, D. Neel, D. Nunez, E. et Saint-Paul, L. (2003). *L'approche systémique : de quoi s'agit-il ?* Synthèse des travaux du Groupe AFSCET à la Diffusion de la pensée systémique. www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf.
- Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1^{ère} partie). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3).
- Elkaïm, M. (1995). Constructivisme, constructionnisme social et narrations : aux limites de la systémique ? *Résonances*, 9, 6-11.
- Ferrari, A. M. (2002). The impact of culture upon child rearing practices and definitions of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 26, 793-813.
- Finkelhor, D. (1983). Common features of family abuse the dark side of families. Dans D. Finkelhor, R. J. Gelles, G. T. Hotaling et M. A. Straus (dir.), *The Dark side of families : Current family violence research* (p. 17-28). Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc.
- Fleury, B. (2010). *Racialisation de la pauvreté à Montréal : qu'en est-il de l'intégration économique ?* Présentation au congrès national Metropolis. Montréal. [En ligne] http://canada.metropolis.net/events/12th_nat_montreal10/presentations/D/docs/D6/D6_Bergman_Fleury.pdf.
- Garbarino, J. et Eckenrode, J. (1981). *Understanding abusive families*. Massachusetts : Lexington Books.
- Garbarino, J., Abramowitz, R. H. et Benn, J. L. (1992). *Children and families in the social environment*. New York : Aldine de Gruyter.
- Gergen, K. J. et Gergen, M. G. (2006). *Le constructionnisme social : un guide pour dialoguer*. Bruxelles : Satas.
- Gingras, M.-A. et Lacharité, C. (2009). Trois perspectives sur la personne, la famille et le changement. Dans C. Lacharité et J. P. Gagnier (dir.), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 129-154). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur et Chenelière Éducation.

- Giovannoni, J. M. et Becerra, R. M. (1979). *Defining child abuse*. New York : The Free Press.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.
- Gouvernement du Québec (1971). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*. Québec.
- Gouvernement du Québec (1979). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec.
- Gouvernement du Québec (2008). *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*. Québec.
- Gouvernement du Québec (2010). Manuel de référence sur la protection de la jeunesse. Québec.
- Hassan, G. et Rousseau, C. (2007). La protection des enfants : enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, 45, 37-50.
- Hassan, G. et Rousseau, C. (2009). Quand la divergence devient exclusion : perception des châtiments corporels par les parents et les adolescents immigrants. *L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, 10(3), 292-304.
- Hassan, G., Thombs, B. D. et Rousseau, C. (2011). Appendix 12. Dans *Child maltreatment : evidence review for newly arriving immigrants and refugees*. Canadian Collaboration for Immigrant and Refugee Health (CCIRH). DOI 10.1503/cmaj.090313, 1-15.
- Herrenkohl, T. I., Aisenberg, E., Williams, J. H. et Jenson, J. M. (dir.) (2011). *Violence in context : Current evidence on risk, protection and prevention*. New York : Oxford University Press.
- Joos, J.-E. (2000). Clivage relationnel et violence : éléments pour une théorie politique de la relation à partir de la pensée de Frantz Fanon. *Tangence*, 63), 96-108.
- Joyal, R. (1994). L'enfant et les lois : à la recherche d'un statut. *Cahiers québécois de démographie*, 23(2), 243-256.
- Korbin, J. (2003). Children, childhoods, and violence. *Annual Review of Anthropology*, 32, 432-446.

- Korbin, J. E. (2002). Culture and child maltreatment : cultural competence and beyond. *Child Abuse and Neglect*, 26, 637-644.
- Krug, G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. et Lozano-Ascencio, R. (dir.) (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève : OMS.
- Labonté, M.-H. (2010). *La protection de la jeunesse vue par des parents réfugiés : la famille au cœur de la protection de la jeunesse*. Maîtrise en service social, Université Laval.
- Lacharité, C. et Éthier, L. S. (2009). La violence physique des parents envers leurs enfants. Dans C. Lacharité et J. P. Gagnier (dir.), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 307-337). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur et Chenelière Éducation.
- Lambert, A. (2013). *La gestion des risques en protection de l'enfance : logiques d'action et quête de sens*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lavergne, C., Dufour, S., Sarniento, J. et Descôteaux, M.-È. (2009). La réponse du système de protection de la jeunesse montréalais aux enfants issus des minorités visibles. *Intervention*, 131, 233-241.
- Lavergne, C., Dufour, S., Sarniento, J. et Descôteaux, M.-È. (2011). Les enfants de minorités visibles dans le système de protection de la jeunesse à Montréal... surreprésentés ou non ? Résultats d'une étude comparant les signalements d'enfants faisant partie ou non des minorités visibles. *Mémento*, 6 p.
- Legault, G. et Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maiter, S., Alaggia, R. et Trocmé, N. (2004). Perceptions of child maltreatment by parents from the Indian subcontinent : challenging myths about culturally based abusive parenting practices. *Child Maltreatment*, 9, 309-324.
- Malherbe, J.-F. (2007). *Sujet de vie ou objet de soins : introduction à la pratique de l'éthique clinique*. Montréal : Fides.
- Martuccelli, D. (2006). Michel Foucault et les impasses de l'ordre social. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 17-43.

- Mayer, R. et Laforest, M. (1990). Problème social : le concept et les principales écoles théoriques. *Service social*, 39(2), 13-43.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) (2004). *La protection des enfants au Québec: une responsabilité à mieux partager*. Québec : MSSS.
- Morin, E. (2005). Complexité restreinte, complexité générale. Présentation au colloque *Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique*, Cerisy-La-Salle. [En ligne] [http:// www.learndev.org/dl/BtSM2007/EdgarMorin-FR.pdf](http://www.learndev.org/dl/BtSM2007/EdgarMorin-FR.pdf).
- Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *La Découverte/Revue du MAUSS*, 2(28), 59-69.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) (2009). *La pratique professionnelle des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux en protection de la jeunesse*. Montréal : OTSTCFQ.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2014). *La maltraitance des enfants*. Aide-mémoire 150, décembre. [En ligne] www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/fr/.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e édition). Paris : Armand Colin.
- Piché, A.-M. (2010). *La construction sociale de la relation adoptive : expériences parentales de l'adoption d'enfants à l'international*. Thèse de doctorat en travail social. Université McGill.
- Potvin, J.-M. (2004). Les 25 ans de la DPJ. *Défi jeunesse*, 11(1), 2-7.
- Pouliot, E., Turcotte, D. et Monette, M.-L. (2009). La transformation des pratiques sociales auprès des familles en difficulté : du « paternalisme » à une approche centrée sur les forces et les compétences. *Service social*, 55(1), 17-30.
- Rachédi, L. et Legault, G. (2008). Le modèle interculturel systémique. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 121-142). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Raman, S. et Hodes, D. (2012). Cultural issues in child maltreatment. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 48, 30-37.
- Saldana, J. (2013). First cycle coding methods. Dans J. Saldana, (dir.), *The coding manual for the qualitative researchers* (p. 58-184) (2^e édition). New York : SAGE Publications.

- Shanalingigwa, O. A. (2009). *Understanding social and cultural differences in perceivig child maltreatment*. Doctorate of Philosophy, University of Minnesota.
- Sheriff, T. (2000). La production d'enfants et la notion de « bien de l'enfant ». *Anthropologie et Sociétés*, 24(2), 91-110.
- Taylor, C. (1997). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Flammarion.
- Tourigny, M. et Lavergne, C. (2000). Incidence de l'abus et la négligence envers les enfants : recension des écrits. *Criminologie*, 33(1), 47-72.
- Tourigny, M., Trocmé, N., Hélie, S. et Larivée, M.-C. (2006). Facteurs associés à la décision de recourir au Tribunal de la jeunesse lors de l'orientation des mesures de prise en charge. *Criminologie*, 39(1), 129-150.
- Trocmé, N., Fallon, MacLaurin, B. et Chamberland, C. (2011). Shifting definitions of emotional maltreatment: An analysis child welfare investigation laws and practices in Canada. *Child Abuse and Neglect*, 35, 831-840.
- Turcotte, D., Drapeau, S. et Hélie, S. (2011). *Les impacts de la nouvelle Loi sur la protection de la jeunesse : un premier bilan*. Québec : Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), 59 p.
- UNICEF (1989). *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*. Genève : UNICEF.
- Vatz Laaroussi, M. (2000). L'histoire des familles immigrantes : un enjeu pour l'intervention sociale dans les régions du Québec. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 7(3), 457-482.
- Vatz Laaroussi, M. et Messe-Bessong, J.-M. (2008). Être parent en situation d'immigration : défis, enjeux et potentiels. Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et E. Pouliot (dir.), *Visages multiples de la parentalité* (p. 223-254). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Wikipedia (2014). *Direction de la protection de la jeunesse*. [En ligne] http://fr.wikipedia.org/wiki/Direction_de_la_protection_de_la_junesse.
- Wouango, J. et Turcotte, D. (2014). Configurations institutionnelles de la protection de l'enfance : regards croisés de l'Afrique, de l'Europe et de l'Amérique du Nord. *Enfances, Familles, Générations*, 21, 237-259.